

Historia de las Filósofas

La educación como arma política

Trabajo Fin de Máster

Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria
Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas
Especialidad en Humanidades (Filosofía)

Autoría: Cristina C. Zumaquero Garriga

Tutorización: Concepción Ortega Cruz

Curso: 2020-2021

Resumen: Desde la modalidad de investigación, este TFM pretende analizar las razones de la ausencia de mujeres filósofas en la asignatura «Historia de la Filosofía» y plantear la creación de una asignatura llamada «Historia de las Filósofas», demostrando que existe un gran número de autoras cuya filosofía posee tanta calidad académica como la elaborada por hombres.

Palabras clave: filosofía, historia, mujeres filósofas, exclusión, educación, bachillerato, investigación.

Abstract: As an investigation work, this TFM pretends to make an analysis about the reasons of the absence of women philosophers in the subject «History of Philosophy». It is also a proposal about the creation of a subject called «History of Women Philosophers», which shows that there are many women whose philosophy work has as much academic quality as men's do.

Key words: philosophy, history, women philosopher, exclusion, education, secondary education, investigation.

Índice

1. Introducción.....	3
2. Planteamiento del problema de investigación	6
3. Antecedentes.....	9
3.1. Lo legal y lo real.....	9
3.2. Perspectiva de género en la educación española.....	12
3.3. Las mujeres filósofas a lo largo de la historia.....	16
4. Objetivos.....	28
4.1. ¿Historia de la Filosofía?	28
4.2. Historia de las Filósofas.....	30
5. Método y procedimiento	31
5.1. Selección de las filósofas	31
5.3. Reconstrucción de los criterios de evaluación	34
6. Resultados.....	47
7. Conclusiones.....	49
8. Bibliografía.....	51
9. Anexos.....	54

1. Introducción

“La repetición de estereotipos en la presentación y en la valoración de las mujeres intelectuales por parte del discurso académico actual merece una denuncia constante.”¹ Este, precisamente, es el punto crítico desde el que parte este TFM. Desde la modalidad de investigación, se ha decidido elaborar un proyecto de una asignatura denominada «Historia de las Filósofas», dirigida a 2º de Bachillerato y de modalidad optativa. No obstante, el objetivo real se sitúa más allá de la creación de una asignatura dedicada al estudio de las mujeres filósofas: lo que se pretende, en realidad, es analizar la estructura del currículo de Historia de la Filosofía de 2º de Bachillerato (asignatura que se toma como referencia para la creación de Historia de las Filósofas), la presencia de mujeres filósofas en la historia del pensamiento, la legislación educativa española y la perspectiva de género en la educación de dicho país, todo ello para intentar discernir las causas de la ausencia total de autoras en el currículo de la asignatura anteriormente nombrada. Y, más aún, un objetivo futuro sería crear una asignatura completamente inclusiva, colmada de mentes brillantes que representen todas las identidades humanas posibles. Desde esta perspectiva de futuro, este TFM sería un pequeño engranaje dentro de un gran proyecto de investigación elaborado por un equipo de profesionales de la filosofía y la educación.

Dicho esto, es preciso describir el itinerario que seguirá este Trabajo Fin de Máster. En primer lugar, se hará visible el núcleo de la investigación, que se sitúa, tal y como se ha expuesto en líneas anteriores, en la denuncia de la ausencia de mujeres filósofas en el currículo de Historia de la Filosofía de 2º de Bachillerato. Esto no es un hecho sin efectos: el problema de esta ausencia es que se halla, precisamente, en el ámbito educativo, por lo que el alumnado de este curso termina esta etapa creyendo firmemente que no existe ninguna autora digna de ser estudiada o, lo que es peor, que sencillamente no existen mujeres filósofas. Se asimila entonces la creencia de que la filosofía es una disciplina construida, mantenida y desarrollada únicamente por hombres. Se naturaliza la exclusión de las mujeres en la Historia de la Filosofía hasta tal punto que llega a cometerse violencia simbólica contra dos grupos de personas: las mujeres filósofas, sometidas a la forclusión (aquella que rechaza la existencia de las mujeres en este caso) y, por otra parte, del propio

¹ OTERO, M. (1997). Christine de Pizan y Marie de Gournay. Las mujeres excelentes y la excelencia de las mujeres. En RODRÍGUEZ, R. M. (ed.) (1997). *Mujeres en la historia del pensamiento*, p. 84. Barcelona: Anthropos.

alumnado, al que se le oculta conscientemente información sobre la historia del pensamiento humano, manipulando su percepción de una realidad que no es tal.

Tras este apartado, comenzará el análisis de los antecedentes. Para ello, se llevará a cabo un análisis de tres factores. En primer lugar, la legislación educativa de España y de Canarias, con el objetivo de observar qué es lo que la ley manifiesta de manera expresa y si sus exigencias en materia de igualdad son cumplidas por el currículo de Historia de la Filosofía. La segunda cuestión de análisis de este apartado será la existencia y función de la perspectiva de género en la educación española, tomando como punto de referencia histórica inicial el *Emilio* de Rousseau, obra que ha sido inspiración absoluta para la pedagogía moderna y, también, para la constitución de los sistemas educativos occidentales. Por último, se iniciará la inmersión hacia un recorrido histórico por la filosofía elaborada por mujeres que, tras tareas de búsqueda e investigación, se han considerado más representativas para este trabajo.

Una vez expuestos los antecedentes de nuestra investigación, se dará paso a los objetivos, divididos en dos muy claros: por una parte, analizar desde una perspectiva crítica el currículo de Historia de la Filosofía, cuestionando si su nombre corresponde con su contenido y, por otro lado, exponer la necesidad de creación de una Historia de las Filósofas como asignatura optativa para compensar esa ausencia completa de mujeres en el estudio del pensamiento en 2º de Bachillerato. Tras ello, se expondrá el método y procedimiento que se ha seguido para la investigación, siendo la siguiente: una profunda indagación para seleccionar a algunas de las filósofas más representativas de la historia (creando, finalmente, una selección de 20 autoras) y construir una cronología guiada por el currículo de Historia de la Filosofía y la reconstrucción de los criterios de evaluación existentes en dicha asignatura para ajustarlos a la nueva asignatura de Historia de las Filósofas. Tras ello, se analizarán los resultados obtenidos de la investigación que se ha llevado a cabo para este TFM, así como las conclusiones oportunas.

Por último, creo necesario responder a una serie de cuestiones que pueden surgir a medida que se avance en la lectura de este trabajo. Esta es una asignatura que se propone como optativa porque no se pretende sustituir a la asignatura de Historia de la Filosofía, sino ofrecer un contenido complementario y ampliar el rango de conceptos e ideas que se ofrecen al alumnado. En la hipotética situación en la que se implantara Historia de las Filósofas, se plantearían ambas asignaturas (Historia de la Filosofía e Historia de las

Filósofas) como optativas, a escoger una y, por supuesto, cada cual con su correspondiente docente que organice e imparta las clases, además de evaluar al alumnado según la normativa vigente². No obstante, al contrario de lo que sucede con la actual Historia de la Filosofía, el proyecto que aquí se expone no pretende poseer carácter definitivo ni ser una asignatura que genere un aprendizaje segregado por género, sino una manera de corroborar que la filosofía no les pertenece solamente a los hombres y, por lo tanto, ser también una vía hacia la construcción de una asignatura que, verdaderamente, represente a la Historia de la Filosofía. En este sentido, esta asignatura se podría tomar como un vehículo hacia esa completa inclusión en los contenidos de la disciplina filosófica dirigida al alumnado de 2º de Bachillerato. La razón de que antes de crear esta asignatura completa e inclusiva se destine todo el espacio de una sola asignatura a la Historia de las Filósofas es generar la mayor cantidad de contenido y opciones posibles para que, así, en el hipotético futuro en el que se reconstruya la Historia de la Filosofía de manera completamente integradora, exista un catálogo oficial lo suficientemente amplio como para que la cronología de la historia del pensamiento sea lo más fidedigna posible al ejercicio filosófico real. Además, crear una asignatura solamente de mujeres filósofas es una manera de que el alumnado al que le interese entrenar su pensamiento crítico, poco a poco, tome contacto con otras realidades distintas a la normativa y se familiarice con el mundo real, constituido por sujetos reales y diversos.

No quisiera terminar la introducción de este trabajo sin dar las gracias a quien me acompaña en el sendero del conocimiento, con todas las secuelas que de ello derivan. A mi familia, mi pareja, mis amigos y mis gatos les agradezco la comprensión, la compañía y el cariño que me regalan; son mi fortuna. A mi tutora, Concepción Ortega, le agradezco la guía, la motivación, su espíritu filosófico y, por supuesto, su gran corazón. Me siento profundamente afortunada por poder compartir esto con ustedes.

² Otra cuestión es encajar los contenidos de esta asignatura en la prueba que define el desarrollo académico de casi todo 2º de Bachillerato, por no decir todo: la EBAU. Aunque no se muestre en este trabajo, ya que no es ese su cometido, el abanico de contenidos procedente de autoras que se expone en este trabajo demuestra que sería posible confeccionar una prueba específica de Historia de las Filósofas siguiendo la guía de elaboración de la actual prueba correspondiente a Historia de la Filosofía.

2. Planteamiento del problema de investigación

Este TFM centra el foco de su investigación en la ausencia absoluta de mujeres filósofas en el currículo de Historia de la Filosofía de 2º de Bachillerato, aunque esta cuestión bien podría extenderse también al currículo de Filosofía de 1º de Bachillerato y 4º de ESO. No obstante, se ha decidido tomar como referencia la asignatura Historia de la Filosofía porque esta está constituida a partir de los planteamientos de autores concretos y no tanto de conceptos filosóficos generales, al contrario que las anteriores, lo que ofrece una visión más fidedigna de las decisiones que las personas que gestionan esta disciplina y las instituciones educativas españolas han tomado, a lo largo de la historia, en cuanto a quién incluir –y a quién excluir– en el panteón de las figuras filosóficas de mayor relevancia para la humanidad. Por una parte, se pretende indagar en la causa de este hecho, atendiendo, sobre todo, a la disciplina filosófica en sí y en el silenciamiento, por parte de los hombres filósofos, de los productos de la reflexión de las mujeres.

En estas líneas se denuncia que, actualmente, esta exclusión voluntaria impregna el ámbito educativo sin que este, de cara a la construcción de un currículo que forme a la ciudadanía del futuro, haga uso del sentido crítico que promueve, omitiendo por completo el desafío a la misoginia naturalizada e imperante en la Filosofía que implicaría una verdadera educación para la igualdad. Tal y como expresa la propia web del Instituto Canario de Igualdad:

La educación es un ámbito *sensible* para las políticas de igualdad porque es el proceso mediante el cual se transmiten conocimientos, valores, costumbres y modos de actuar y se produce la vinculación cultural, moral y conductual en la sociedad. La desigualdad entre los sexos se ha reproducido históricamente mediante esa transferencia. Si el proceso de enseñanza-aprendizaje es el que ha permitido la continuidad de la desigualdad, el mismo intercambio es el único medio eficaz para frenarla y para *construir* la igualdad.³

Teniendo en cuenta esta contundente afirmación, cuesta entender cómo es posible que el currículo canario de Historia de la Filosofía de 2º de Bachillerato que se enmarca dentro de la LOMCE, ley que ha regido hasta diciembre de 2020 la actividad educativa

³ [Gobiernodecanarias.org/igualdad/](https://www.gobiernodecanarias.org/igualdad/). Recuperado de: https://www.gobiernodecanarias.org/igualdad/temas/educacion_igualdad/

en el Estado español y el territorio canario (los currículos de la asignatura enmarcados dentro de la nueva ley LOMLOE aún no han sido publicados) y que se caracteriza, entre otros factores, por defender valores como la igualdad de género, omite por completo la presencia de mujeres filósofas. La selección de autores que se genera para ser transmitida al alumnado, generación tras generación, responde, en principio, a las teorías y períodos más representativos de una humanidad que piensa y reflexiona. Si este reflejo se toma como fiel muestra de la humanidad que piensa y reflexiona, significaría que esta sería una humanidad puramente masculina y, además, misógina (pues no son pocos los autores que, sin tapujos, muestran su desprecio hacia las mujeres).

Esto es una verdad a medias, puesto que, aunque la misoginia sí es una característica bastante típica de unos seres humanos socializados en una cultura heteropatriarcal⁴, la otra parte de la afirmación no corresponde en absoluto a la realidad de la filosofía, hecho que se demuestra con una breve investigación sobre las mujeres filósofas. No obstante, creo que debe quedar aquí plasmado que es enormemente difícil –si no directamente imposible– hallar la obra de ciertas autoras, sobre todo de aquellas que pertenecieron a la Antigua Grecia. Este hecho, muy probablemente, se relaciona con el papel de la mujer en este período, ya que esta no solía tener la posibilidad de acceder al conocimiento y, mucho menos, de producirlo; esto podría explicar que la obra e ideas de las excepciones, digamos, femeninas del pensamiento griego, tales como Teano de Crotona o Aspasia de Mileto, hayan quedado condenadas al ostracismo y no se hayan conservado con tanto cuidado como las de Platón, Aristóteles o, incluso, situándonos en un momento más antiguo que el que vivieron estos autores, Anaximandro. En 2003 Umberto Eco, con respecto a este contexto griego, afirma lo siguiente:

Si tenemos en cuenta que en la sociedad griega la mujer estaba confinada entre las cuatro paredes del hogar, que los filósofos preferían entretenerse con mozalbetes antes que con buenas mozas, y que para disfrutar de notoriedad pública la mujer tenía que ser cortesana, se entiende el esfuerzo que tuvieron que hacer aquellas pensadoras para poder afirmarse.⁵

⁴ Excepto algunas remotas excepciones encarnadas en tribus o pequeñas comunidades matriarcales, la humanidad es heteropatriarcal, lo que, simbólicamente, sitúa a lo comúnmente entendido como masculino en una esfera física e intelectualmente superior a lo usualmente descrito como femenino.

⁵ Eco, U. (2016). Distintas formas de racismo (Filosofar en femenino). En ECO, U., *De la estupidez a la locura: crónicas para el futuro que nos espera* (pp. 148-149). Buenos Aires: Lumen.

Este confinamiento involuntario se fue prolongando en el tiempo hasta normalizarse la falsa creencia de que la mujer no poseía las capacidades intelectuales necesarias para desarrollar una actividad filosófica (o de cualquier índole) a la altura de la de los hombres⁶. De hecho, uno de los padres de la pedagogía moderna, Rousseau, excluyó a las mujeres de su famoso proyecto educativo planteado en el *Emilio*, pues consideraba que ellas no poseían grandes capacidades intelectuales al situar la razón de su existencia en torno al cuidado del hombre y la crianza de los hijos. Según su creencia, las mujeres podían acercarse al conocimiento, pero su naturaleza les impedía traspasar el umbral hacia un estudio profundo (ya sea por sus propias capacidades en sí o porque la fijación en su objetivo vital se lo impedía). Así, no le temblaba el pulso moral al escribir que “el arte de pensar no es ajeno a las mujeres, pero no deben hacer otra cosa que rozar las ciencias de razonamiento. Sofía lo concibe todo y no retiene gran cosa.”⁷ Rousseau es una de las grandes referencias, si no la que más, en el desarrollo de la educación moderna (de hecho, así se nos es presentado en este Máster), y el carácter misógino de su modelo educativo ha impregnado también, se quiera o no, los modelos educativos posteriores.

Así pues, de todo esto, se puede deducir que la exclusión de mujeres filósofas del currículo de Historia de la Filosofía es consecuencia de la propia inercia del concepto que históricamente se ha mantenido del papel y las capacidades de la mujer desde los orígenes del pensamiento occidental. Si la mujer, según cuentan los más grandes filósofos y otros contribuyentes al mapa de lo humano⁸, no es capaz de desarrollarse intelectualmente de manera satisfactoria o, al menos, no tanto como los hombres, y el objetivo de la educación es formar al alumnado en el conocimiento supremo para crear la mejor de las ciudadanías, ¿por qué habría de incluirlas en el catálogo de las más grandes mentes de la historia

⁶ Considero justo aclarar que Platón fue uno de los pocos filósofos que, en un contexto griego en el que la mujer no era ni siquiera una ciudadana, defendió la idea de una educación igualitaria para las mujeres y los hombres. Tal y como se expone en el Libro V de la *República*: “también a las mujeres debe ofrecérseles la enseñanza de ambas artes [música y gimnasia], así como las que conciernen a la guerra, y debe tratárselas del mismo modo que a los hombres”. PLATÓN (1988). Libro V. En PLATÓN (1988), *Diálogos, IV: República* (trad. EGGERS, C.), p. 248. Madrid: Gredos.

⁷ ROUSSEAU, J. (1990). Libro V. En ROUSSEAU, J. (1990), *Emilio, o De la educación* (trad. ARMIÑO, M.), p. 579. Madrid: Alianza.

⁸ Me refiero, por ejemplo, a científicos como Darwin, cuya teoría de la evolución contribuyó a la exclusión con acreditación científica, pues uno de sus «descubrimientos» versaba que el hombre, al cazar y defender a sus hembras, había desarrollado, aparte de características físicas superiores, una mayor capacidad de observación, razón y otras peculiaridades intelectuales. El evolucionismo, asimismo, dio lugar a teorías como el darwinismo social, desarrollado por Herbert Spencer. Esta teoría afirma, entre otros disparates, que la mujer posee menos inteligencia que el hombre porque su función es reproductiva y no intelectual y que, si la mujer estudia y desarrolla su intelecto, corromperá su propia naturaleza y la de las personas que engendre. Este tipo de ideas son puestas en evidencia por Yadira Calvo en *La aritmética del patriarcado* (2016).

humana? Si la primera premisa fuera verdadera, tendría sentido la pregunta (no me pararé a analizar la segunda premisa porque, teniendo buena fe, la consideraré verdadera; al fin y al cabo, es lo que, en esencia, defiende el Gobierno de Canarias y de España en cuanto a los fines de la educación). El problema es que, aun demostrándose que se parte de una falsedad en toda regla, se sigue perpetuando la ausencia de autoras en la Historia de la Filosofía de 2º de Bachillerato. Y, ante esto, la pregunta es bien sencilla: ¿por qué? Quizá un análisis de los antecedentes a este problema aporte un atisbo de luz a esta cuestión.

3. Antecedentes

3.1. Lo legal y lo real

Para este trabajo, se han tomado como referencia cuatro leyes. En primer lugar, la Ley 6/2014, de 25 de julio, Canaria de Educación no Universitaria, así como la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, conocida como la LOE. Esta última ley fue sustituida en 2013 por la LOMCE o Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, segunda a tener en cuenta en esta investigación y propuesta. Sin embargo, a finales del 2020 se emitió una ley por la que se anula la LOMCE y se insta, de nuevo, la LOE con gran cantidad de modificaciones.

Se trata de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, también conocida como la LOMLOE o, comúnmente, como Ley Celaá, en relación a la ministra de Educación y Formación Profesional, Isabel Celaá, para quien “la equidad es el centro de la ley [LOMLOE].”⁹ La equidad se refiere a la igualdad de méritos y, aunque en este caso está referida a los méritos del alumnado, es un concepto fácilmente trasladable a la elaboración del currículo de una asignatura. De esta manera, la mejor forma de educar al alumnado en la equidad es enseñar, en el caso que nos compete, la Historia de la Filosofía de manera equitativa en la elección de autores y autoras cuyas teorías e ideas son meritorias y, por ello, capaces de representar a esta disciplina. Dado que esto no sucede –y oficialmente no existe un proyecto para que suceda de cara a la implantación del nuevo currículo–, desde estas líneas se intenta compensar la falta de presencia de autoras en el currículo de Historia de la Filosofía bajo la propuesta de la Historia de las Filósofas.

⁹ El País. (21 de noviembre de 2020). *EL PAÍS entrevista a la Ministra de Educación, Isabel Celaá*. [Archivo de vídeo]. YouTube. Recuperado de: <https://youtu.be/9XLdHnJeOEE>

En el apartado anterior se aclaraba que la propuesta que se presenta en este Trabajo Fin de Máster seguirá la guía del currículo de Historia de la Filosofía establecido según la LOMCE, ya que, bajo la nueva ley, LOMLOE, aún no se ha hecho público un currículo para esta asignatura, pues las modificaciones del currículo de Bachillerato se implantarán en el curso 2022-2023, por lo que no existe completa certeza sobre su contenido. Lo único seguro es que su estructura será bastante diferente de la actual, pues, bajo esta ley, incluso la propia definición de currículo se modifica. Así, según el primer apartado del Artículo 6, “se entiende por currículo el conjunto de objetivos, competencias, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas en la presente Ley.”¹⁰ Se eliminan con ella los estándares de aprendizaje y se toman como elemento evaluable los propios criterios de evaluación.¹¹ Dado que actualmente nos situamos en un momento de transición educativa en la que todo lo que se crea ha de hacerse con vistas a la implantación de los currículos de la LOMLOE, pero, por el momento, solo se cuenta con las herramientas de la LOMCE, la propuesta de este trabajo incide en los criterios de evaluación, pues, considero, son los que mejor y más específicamente condensan el cuerpo de la asignatura.

Por otra parte, dado que, como se ha declarado, aunque se siga esta guía previa, se pretende dirigir este proyecto de asignatura a la futura ley educativa, se pretende tomar conciencia de las intenciones de igualdad que en ella se presentan al afirmar enunciados como el siguiente: “se trata de garantizar una estructura del currículo al servicio de una educación inclusiva.”¹² Bajo esta premisa, la asignatura de Historia de la Filosofía, tal y como se encuentra planteada actualmente, dejaría de tener validez, pues la inclusividad incluye otras identidades distintas a la del hombre blanco occidental. Aunque soy consciente de que pudiera parecer reiterativo, lo que aquí expongo es una muestra que pretende denunciar la visible incongruencia entre lo legal y lo real: la ley educativa, tanto actual como próxima, enfatiza conceptos como «igualdad» o «equidad», pero el

¹⁰ Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. 30 de diciembre de 2020. BOE núm. 340. Recuperado de: <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/dof/spa/pdf>

¹¹ Asimismo, Historia de la Filosofía pasa a ser una de las asignaturas comunes, hecho que no se daba bajo el amparo de la LOMCE.

¹² Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. 30 de diciembre de 2020. BOE núm. 340. Recuperado de: <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/dof/spa/pdf>

contenido de las asignaturas que se imparten no son, en absoluto, igualitarias ni equitativas en su contenido.

Por último, y para acotar más la zona de análisis, la Ley 6/2014, de 25 de julio, Canaria de Educación no Universitaria, ya en su Exposición de motivos, nos alerta de que las condiciones de vida de las personas canarias han sufrido una modificación a lo largo de la historia, lo que requiere del sistema educativo que se ajuste a estas nuevas necesidades, siendo una de estas la igualdad de género. Admite, además, que son los poderes públicos quienes deben atender y garantizar la satisfacción de estas exigencias. Esta exposición pone de manifiesto que la intención del sistema educativo es, entre otros muchos factores y líneas de progreso, educar a un alumnado que, en un futuro, constituya una sociedad igualitaria. Esto lo prueba el Artículo 3 de dicha ley, que expone los principios rectores del sistema educativo, siendo el segundo de ellos el siguiente:

La educación en y para la convivencia basada en el respeto, la solidaridad y la igualdad, la construcción de una cultura de paz dirigida a la prevención de los conflictos y su resolución mediante el diálogo, la coeducación y la igualdad efectiva entre hombres y mujeres.¹³

Esta intención u objetivo es encomiable, pero este artículo no deja de poseer un cierto nivel de abstracción que puede dar lugar a que esa búsqueda de igualdad no sea del todo efectiva dada la generalidad en la que se inserta. No obstante, es de mayor interés para este trabajo incidir en lo que en la Ley Canaria de Educación no Universitaria se requiere con respecto al currículo. Para ello, se ha de acudir al Artículo 27, dedicado en exclusiva a este elemento del sistema educativo. Considero explícitamente relevantes los párrafos 4 y 5, siendo los siguientes:

4. Con objeto de favorecer la igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres, el currículo de las diferentes enseñanzas contribuirá a la superación de las desigualdades por razón de género, cuando las hubiere, y permitirá apreciar la aportación de las mujeres al desarrollo de nuestra sociedad y al conocimiento acumulado por la humanidad.

¹³Ley 6/2014, de 25 de julio, Canaria de Educación no Universitaria. 1 de octubre de 2014. BOE núm. 238. Recuperado de: <https://www.boe.es/eli/es-cn/1/2014/07/25/6/dof/spa/pdf>

5. El currículo, igualmente, contemplará la presencia de contenidos y actividades que promuevan la práctica real y efectiva de la igualdad, la adquisición de hábitos de vida saludable y deportiva y la capacitación para decidir entre las opciones que favorezcan un adecuado bienestar físico, mental y social para sí y para los demás.¹⁴

Por más profunda que sea la revisión del currículo de Historia de la Filosofía de 2º de Bachillerato, no se encuentra atisbo de estas exigencias. Por lo tanto, y aunque sea atrevido afirmarlo, este currículo se puede considerar como un documento que, primero, omite las exigencias de la Ley Canaria de Educación no Universitaria y, en consecuencia, ilegal en su definición más básica: “contrario a la ley”¹⁵. Y esto se debe al hecho fundamental que se denuncia en este Trabajo Fin de Máster: la completa omisión e invisibilización de las mujeres filósofas en el currículo de Historia de la Filosofía de 2º de Bachillerato. Es por esto que nace la necesidad de crear una asignatura destinada al estudio de la Historia de las Filósofas, no como venganza o desde el resentimiento, sino con el afán de compensar esa ausencia normalizada durante años (tanto que, verdaderamente, las personas no familiarizadas con la filosofía hecha por mujeres creen que el número de filósofas es tan limitado que no merece la pena el esfuerzo de ahondar en su pensamiento) y dejar constancia de que la creencia de que las mujeres no son capaces de crear filosofía de calidad, digna de ser estudiada por un alumnado de Bachillerato, además de falsa, es completamente infundada.

3.2. Perspectiva de género en la educación española

En el *Planteamiento del problema de investigación* de este trabajo se menciona que una de las grandes referencias e influencias de la pedagogía y del desarrollo de los sistemas educativos modernos es Rousseau con su proyecto educativo presente en el *Emilio, o De la educación*. Sintetizando su contenido, esta obra se divide en cinco libros: los primeros cuatro se dedican a la educación del personaje de ficción Emilio, mientras que el quinto libro está destinado a la educación de Sofía. Los libros I-IV están divididos en orden cronológico según la edad del niño, por lo que el primer libro muestra la educación para niños de 0 a 2 años, el segundo libro para niños de 2 a 12 años, el tercer

¹⁴ Ley 6/2014, de 25 de julio, Canaria de Educación no Universitaria. 1 de octubre de 2014. BOE núm. 238. Recuperado de: <https://www.boe.es/eli/es-cn/l/2014/07/25/6/dof/spa/pdf>

¹⁵ Real Academia Española (s.f.). Ilegal. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado de: <https://dle.rae.es/ilegal>

libro para niños de 12 a 15 años y el cuarto libro para niños de 15 a 20 años. Al contrario de Locke (quien defendía el hecho de tratar a los niños como adultos lo más pronto posible), Rousseau cree que los niños deben ser tratados como niños: es esta cuestión la que hace de su obra una de las principales referencias para los métodos de enseñanza posteriores. El modelo educativo de Rousseau y, por tanto, en el que se han inspirado la mayoría de modelos educativos europeos, se presenta en el *Emilio* siguiendo la siguiente estructura:

En el primer libro, al que se aludía unas líneas más arriba, el autor trata la educación de los niños de entre 0 y 2 años. La educación, para él, se divide en educación natural (desarrollo interno de facultades y órganos innatos), educación humana (uso de facultades y órganos) y educación de las cosas (la experiencia propia de las cosas que nos afectan). Afirma, en esta parte de la obra, que es necesario enseñar a los niños a obedecer a sus padres no por miedo sino por necesidad. El segundo libro se dedica a la educación de los niños de 2 a 12 años: estos deben continuar educándose en las necesidades naturales, debiendo ser alentados a ejercitar sus facultades sensoriales y sus cuerpos. Afirma que la educación moral se debe enseñar con ejemplos, mientras que la educación intelectual debe proceder desde una percepción sabia, sin recurrir a sistemas teóricos. Los propios niños son quienes deben orientar su propio aprendizaje de acuerdo con sus propias necesidades e intereses. El libro III incluye la educación para niños de entre 12 y 15 años. En este momento, se ha de enseñar a actuar y ya no por una cuestión de necesidad sino por utilidad (lo que puede recordar al planteamiento de Locke en su defensa de tratar a los niños como adultos). El libro IV se dedica a la educación para adolescentes de entre 15 y 20 años. Considera este momento como una oportunidad para la enseñanza de la historia, además de un momento propicio para la educación religiosa basada en la razón y para la enseñanza de la estética a través de grandes obras literarias y artísticas. Se trasciende de una educación basada en la utilidad a una basada en la racionalidad. Por último, el quinto libro, el de mayor interés para el asunto que nos concierne en este TFM, hace alusión a la educación de la vida adulta, desde los 20 a los 25 años. Se centra en la educación ideal de las mujeres a través del personaje de Sofía, que se convertirá en la compañera de Emilio. Y en torno a este papel de «compañera» gira toda la educación de Sofía. Sofía no es un individuo por sí mismo, alguien autónomo con una experiencia, motivaciones, deseos y preocupaciones propias, sino un apéndice de Emilio.

Es inconcebible que, llegado este punto de la historia de la humanidad, el *Emilio* siga constituyendo una referencia en materia de educación, sobre todo dentro de un sistema educativo que, en principio, busca incesantemente la igualdad de género. Esta incredulidad reside en la lectura de fragmentos como el siguiente:

Toda la educación de las mujeres debe referirse a los hombres. Agradarles, serles útiles, hacerse amar y honrar por ellos, educarlos de jóvenes, cuidarlos de adultos, aconsejarlos, consolarlos, hacerles la vida agradable y dulce: he ahí los deberes de las mujeres en todo tiempo, y lo que debe enseñárseles desde su infancia.¹⁶

No obstante, la realidad es que, efectivamente, la educación se inserta en un sistema sociocultural en el que la figura de referencia para la humanidad es «el hombre» («el hombre inventó la rueda» y «el hombre llegó a la Luna», por ejemplo). La creencia de Rousseau de que las mujeres debían ser educadas para la satisfacción del hombre y la crianza no fue, ni por asomo, un hecho aislado en el tiempo. Su influencia y la de otros muchos pensadores, científicos y, en general, hombres, es visible en la educación española. La *Historia de la Educación en España (1857-1975). Una visión hasta lo local* de Manolo Garrido Palacios muestra un recorrido histórico por una educación que, si bien ha tenido casi siempre la intención de progreso, ha estado teñida e impregnada del imperativo masculino.

Este tinte se hace visible también en el franquismo, período en el que la educación española quedaba petrificada en cuanto a su intención de progreso al seguir los siguientes preceptos, casi inalterables hasta los años sesenta:

1. Educación religiosa en todos los centros y marcado contenido moral de todo el saber. El amor a la Patria debía impregnar cualquier hecho educativo.
2. Prohibición de la coeducación. El sacrificio y la disciplina se considerarán el motor del éxito.
3. Valor fundamental de la familia como eje vertebrador de la vida española. La mujer, garante del bienestar familiar al servicio del marido y los hijos.¹⁷

Podemos decir, entonces, de manera obvia, que la perspectiva de género en la educación española en este punto de su historia es completamente inexistente. La mujer,

¹⁶ ROUSSEAU, J. (1990). *Op. Cit.*, p. 494.

¹⁷ GARRIDO, M. (2005). *Historia de la Educación en España (1857-1975). Una visión hasta lo local. Contraluz: Revista de la Asociación Cultural Arturo Cerdá y Rico*, 2, p. 111.

bajo esta ideología educativa, cumple el mismo papel que el defendido por Rousseau casi 200 años atrás. Así, del mismo modo en que lo hacía este autor, “la ideología defendida por la Falange fijó la función de las mujeres en ser esposas y madres, dada su capacidad natural de abnegación y sumisión.”¹⁸

Mi madre, sin ir más lejos, nacida en 1952, experimentó la obligación de aprender a performar este papel impuesto de «mujer ideal» al cursar una asignatura obligatoria llamada Hogar (basada en las instituciones educativas denominadas Escuelas de Hogar) en la que se les enseñaba las conocidas como «labores del hogar», esto es, cocina, costura, limpieza, presentación de una mesa, protocolo, etc. Las Escuelas de Hogar tenían como finalidad primordial “preparar a la mujer española, de una manera profunda y verdadera, para que, como dijo nuestra Delegada Nacional, «pueda encontrar en el hogar, ella, su vida, y el hombre, su descanso».”¹⁹

Afortunadamente, el franquismo ya no es una realidad en nuestro país (aunque aún existan seguidores de esa ideología) y las mujeres podemos acceder a un mundo ajeno al hogar (como si tuviéramos que agradecerlo). La educación actual mantiene unos objetivos de progreso claros y, tal y como se ha observado en el apartado dedicado a una revisión de la legislación educativa española y canaria, se hace bastante hincapié en la igualdad de género y en la coeducación. No obstante, la insostenible idea de que la mujer no es válida para el ejercicio intelectual o de que la capacidad mental de esta se encuentra, por naturaleza, destinada a un fin materno o de cuidados, por mucho que se intente deconstruir y refutar, ha penetrado intensamente en el sustrato de la educación, tanto que sucede lo que en este TFM se denuncia desde un principio: la ausencia de autoras en Historia de la Filosofía en concreto por no ser consideradas lo suficientemente válidas o relevantes para formar parte de un catálogo de mentes dignas de ser estudiadas por el alumnado de Bachillerato, aunque dicha denuncia es aplicable a casi la totalidad de asignaturas de Bachillerato y ESO.

No soy la única ni, mucho menos, la primera persona en percatarse de esta ausencia. Quisiera finalizar este apartado del trabajo esclareciendo el origen e inspiración original de mi búsqueda, investigación y propuesta: la querrela de María de Toro, profesora de Filosofía del IES Allariz, en Ourense. Esta docente fue la principal artífice de llevar a cabo una petición de Change.org en la que se denunciaba públicamente la ausencia total

¹⁸ GONZÁLEZ, T. (2009). Los programas escolares y la transmisión de roles en el franquismo: la educación para la maternidad. *Bordón*, 61 (3), p. 95.

¹⁹ BUSTOS, C. (1941). Escuelas de Hogar de la Sección Femenina. *Revista Nacional de Educación*, 3, p. 13.

de autoras en el currículo de Historia de la Filosofía y solicitaba al Ministerio de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de España la inclusión de, al menos, una filósofa en dicho currículo²⁰. Esta petición se lleva a cabo de cara a la implantación de la nueva ley educativa LOMLOE. Existe también otra petición activa y que denuncia la misma situación. Destinada a la propia Isabel Celaá y a Irene Montero, la Plataforma por una Filosofía Coeducativa ha llevado a cabo una recogida de firmas para apoyar una petición²¹ que exige, también, la inclusión de filósofas en el currículo de Historia de la Filosofía.

El argumento que se suele utilizar para denegar la inclusión de las filósofas en la educación es que «no existen suficientes mujeres filósofas» o las que existen, «no son lo suficientemente relevantes»²². Pues bien, con este TFM se pretende defender que ambas afirmaciones son completamente falsas. Existe un gran número, enorme, de mujeres que han hecho filosofía de calidad a lo largo de la historia. Algunas de ellas, incluso, han sido maestras o inspiración de los filósofos más relevantes de la historia. Y he aquí mi respuesta al argumento de la «relevancia»: es lógico que las mujeres no hayan sido relevantes en una historia construida por hombres y un sistema sociocultural basado en el heteropatriarcado, lo que ha sostenido el relato de la superioridad intelectual del hombre durante siglos. No obstante, este TFM y gran parte de la bibliografía que se ha consultado para elaborarlo, demuestra que esa superioridad intelectual no es tal. Existen eruditos y existen eruditas, pero las segundas han quedado ocultas bajo capas de prejuicios y roles infundados y en estas líneas se intentará hacerles honor y compensar el daño, trayéndolas de vuelta al presente y creando una asignatura para su estudio.

3.3. Las mujeres filósofas a lo largo de la historia

Si bien no corresponde a este Trabajo Fin de Máster desarrollar en profundidad la historia de las mujeres filósofas, sí es necesario elaborar un recorrido por las autoras que se han seleccionado como representativas de la filosofía hecha por mujeres a lo largo de

²⁰ La petición se puede consultar en el siguiente enlace: https://www.change.org/p/introduzcan-al-menos-una-mujer-en-el-temario-de-historia-de-la-filosof%C3%ADa-y-en-la-ebau-educaciongob?recruited_by_id=955165e0-57a9-11e9-ac8e-515304e34364

²¹ Dicha recogida de firmas, elaborada a modo de formulario, se puede consultar en el siguiente enlace: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeYlX6dmJ2fbMJgYg9KnVYI17OoNwAqTR29e5lpClyob_u_08g/viewform

²² Incluso, en ocasiones, es el propio profesorado de secundaria el que suele rechazar la inclusión de filósofas en el currículo, lo que demuestra que la discriminación en el ámbito académico aún sigue presente.

la historia²³ para, por un lado, mostrar los principales contenidos que conforman la asignatura Historia de las Filósofas y, por otro, dejar constancia de que la actividad filosófica ha sido y es ejercida tanto por mujeres como por hombres, aunque al alumnado de ESO y Bachillerato le sea velada la parte de esta disciplina desarrollada por filósofas. Cabe destacar que gran parte de la información que aquí se comparte ha sido recopilada gracias a obras como la clásica *Historia de las mujeres filósofas* (2009, trad. Otero, M.) de Gilles Ménage; *Las filósofas: las mujeres protagonistas en la historia del pensamiento* (1996, trad. Poole, M.), de Marina Bruzzese y Giulio de Martino; *Mujeres en la historia del pensamiento* (1997), editado por Rosa María Rodríguez; y, por último, *Filósofos y mujeres: la diferencia sexual en la historia de la filosofía* (2002, trad. Ballester, C.), de Wanda Tommasi. No obstante, se ha consultado también información externa a esta bibliografía básica, cuya fuente quedará registrada en el apartado de *Bibliografía* de este trabajo.

Antes de comenzar con la exposición, cabe aclarar que estas líneas se escriben con la consciencia de que existe una extensa lista de filósofas actuales cuyos nombres no aparecen en este trabajo, pero esto se debe a que la intención principal es ajustar este apartado al catálogo seleccionado y, a su vez, este catálogo a lo que, considero, mejor se adapta a un currículo para el alumnado de 2º de Bachillerato.

Dicho esto, si tomamos como referencia el período presocrático de la antigua Grecia, se puede comenzar este periplo histórico con Teano de Crotona y la escuela pitagórica, ámbito en el que “las mujeres hicieron su primera aparición como seguidoras y practicantes de la filosofía”²⁴. Según la recopilación de Ménage (2019), existe un gran número de filósofas pitagóricas, pero Teano es considerada de mayor relevancia porque, precisamente, su vida fue compartida con el propio Pitágoras (algunos afirman que como esposa y otros que como hija) y, cuando este falleció, fue la encargada de dirigir su escuela acompañada de sus hijos. Esta escuela, religiosa y mística en muchos sentidos, propugnaba la idea de que el orden y la unidad del mundo se mostraba a través de las matemáticas. Así, el número constituye, según los pitagóricos, el orden de todas las cosas y rige incluso el ámbito normativo: el «deber ser». Otra idea pitagórica de enorme

²³ El proceso de selección de estas autoras se encuentra expuesto en el Apartado 5.1 del presente Trabajo Fin de Máster.

²⁴ BRUZZESE, M. Y DE MARTINO, G. (1996). El mundo Egeo (Las primeras filósofas). En BRUZZESE, M. Y DE MARTINO, G. (1996). *Las filósofas. Las mujeres protagonistas en la historia del pensamiento* (trad. POOLE, M.), p. 35. Madrid: Cátedra

influencia en la filosofía posterior es la doctrina de la transmigración del alma: se creía que el alma podía sobrevivir a la muerte del cuerpo y migrar a otro. La migración de un cuerpo a otro concluía cuando el alma se purificaba; en este momento, el alma dejaba de necesitar el cuerpo y vivía otra vida en un mundo superior (Abbagnano, 1994). Estos dos planteamientos, desarrollados y adoptados por otros filósofos posteriores, constituyen los de mayor influencia en la historia de la filosofía dentro del pitagorismo, por lo que se considera que deben estar incluidos dentro de este currículo.

Otro elemento de gran importancia dentro de la filosofía (y, sobre todo, de la filosofía antigua), es la retórica, representada en este currículo por Aspasia de Mileto. Esta filósofa fue profesora de retórica y filosofía del mismísimo Sócrates; es decir, sin Aspasia, el filósofo más mitificado de la Grecia antigua no se hubiera constituido como tal. Según las palabras de Aristófanes, recogidas por Ménage (2019), “no resulta incongruente [...] considerar qué arte y qué fuerza tan grande poseía esta mujer [...] para que los filósofos hicieran mención de ella como ilustre y célebre.”²⁵ Siendo la profesora del profesor y poseyendo esta relevancia intelectual, no es comprensible cómo la figura de Aspasia no es de conocimiento general en la filosofía. A través de ella, como se decía anteriormente, es posible conocer la retórica, conocida como el arte de persuadir oralmente o de manera escrita. Se divide en tres géneros: deliberativo, judicial y demostrativo (cada una se refiere al futuro, pasado y presente, correspondientemente). Además, a la retórica se vincula también la dialéctica, elemento igualmente fundamental dentro de la filosofía que se concibe como el arte del diálogo; una herramienta que se ocupa del análisis de la conversación en su forma y contenido, dividiéndose, según su objetivo, en gramática y lógica (Abbagnano, 1994).

Cierto es que el platonismo es una doctrina que no se debe eludir ni omitir en un currículo de Historia de la Filosofía por su relevancia e influencia en corrientes de pensamiento posteriores. No obstante, la teoría platónica se puede estudiar a través del neoplatonismo defendido por filósofas como la famosa Hipatia de Alejandría, quien llevó las ideas de Platón al ágora, donde también enseñó astronomía a un alumnado que la veneraba. Guiándonos por la figura de Hipatia, se pueden estudiar ideas platónicas como la diferencia entre el mundo sensible y el inteligible y todos los conceptos que rodean a esta idea y a la metáfora de la caverna. Otras corrientes griegas que se pueden estudiar a

²⁵ MÉNAGE, G. (2019). *Op. cit.*, p. 50.

través de mujeres filósofas son el cinismo a través de Hiparquia (que persigue la armonía a través de la sencillez y la austeridad), el epicureísmo en la figura de Temista (cuyo centro y objetivo vital es la búsqueda de placer de manera moderada) y el estoicismo mediante Porcia (filosofía que se rige por la práctica de la ataraxia o ausencia de turbación y el desinterés por los bienes materiales).

En cuanto a la era medieval, aunque la filosofía (y más aún la filosofía hecha por mujeres) sufrió cierta degradación como disciplina al imperar el pensamiento religioso, existieron, aún así, ciertos sistemas filosóficos relevantes. Esta filosofía se revestía de un lenguaje religioso y una de las representantes de esta fusión entre teología y filosofía es Hildegarda de Bingen, quien, a través de la profecía, llevó a cabo una exhaustiva búsqueda de la verdad del ser humano a través de su principal obra, *Scivias* (escrita entre 1141 y 1151). Además, se dedicaba a estudiar la naturaleza, medicina y música. Las mujeres de la Edad Media tenían, solamente, la vía teológica para desarrollar su pensamiento, por lo que se amparaban en la vida religiosa para exponer sus ideas y teorías. Este es el caso, también, de Margarita Porete, mística francesa que pagó con su vida la escritura de *El espejo de las almas simples*, obra en la que defiende el desapego de las virtudes y de la voluntad de hacer el bien. Esta idea se interpretó de manera errónea y eso fue lo que desencadenó su condena; no obstante, Margarita Porete defendía la idea de que las virtudes servían al alma y no al contrario. En palabras de Tommasi, “lo que Margarita Porete pretendía describir era una situación donde la virtud es la que se pone al servicio del alma, con lo que ésta resulta naturalmente virtuosa.”²⁶

Siguiendo la cronología de la historia del pensamiento desarrollado por mujeres, es preciso detenerse en la transición entre la Edad Media y el Renacimiento para presentar a Christine de Pizan y Marie Gournay. A la primera le debemos la querrela de las mujeres o *querelle de femmes*, un debate que dura hasta la Revolución Francesa y en el que se pone en tela de juicio el papel de la mujer normalizado hasta el momento. Según Joan Kelly, en palabras de Otero:

Los tres elementos básicos de este primer feminismo son la oposición dialéctica a la misoginia, el basar esta oposición en la idea de «género» tal como la entendemos hoy en día y, consecuentemente, la posibilidad de universalizar la

²⁶ TOMMASI, W. (2002). La mística femenina (Margarita Porete). En TOMMASI, W. (2002). *Filósofos y mujeres. La diferencia sexual en la Historia de la Filosofía* (trad. BALLESTER, C.), p. 90. Madrid: Narcea.

cuestión y trascender el sistema de valores de su tiempo, planteando una auténtica concepción general de la humanidad.²⁷

Tal fue la importancia de Christine de Pizan para el desarrollo de las teorías feministas posteriores. Así como también lo fue Marie de Gournay, quien defendió y demostró la igualdad de las almas entre hombres y mujeres en su *Igualdad de los hombres y las mujeres* (1622), denunciando la realidad a la que estaban sometida la mayoría de mujeres y exponiendo cuestiones centrales de la *querelle de femmes*, como el matrimonio.

Este debate se fue prolongando en el tiempo y, muy probablemente, llegó a las charlas que se desarrollaban en los salones de la Francia del siglo XVIII. Unas de las figuras fundamentales de estos espacios eran las madames, cuyo papel era de anfitrionas y organizadoras. Se trataba de mujeres de clase alta, cultas y privilegiadas. No obstante, utilizaron ese privilegio para intercambiar reflexiones y conocimientos con otras mujeres y hombres en dichos salones. Este es el caso de Madame de Lambert y Madame de Châtelet. La primera de ellas regentó un salón durante veintitrés años y se situó como “una figura monumental de la cultura francesa”²⁸, siendo citada por autores como Montesquieu, Pascal o Descartes, entre otros. Su obra giró en torno a la defensa del desapego de las pasiones por considerarlas fuente de infelicidad y del desarrollo de los dones de las mujeres. A este respecto, considera que, si estos dones no hubieran sido despreciados, las mujeres habrían sido parte del desarrollo de la felicidad de la humanidad y de una concepción más positiva y completa del amor, ya que, para ella, la concepción masculina del amor se centra únicamente en los sentidos y esta idea lleva a la corrupción. Esta idea del amor es un elemento imprescindible en su filosofía, pues crea todo un sistema a partir de este concepto, relacionándolo con el gusto y la sensibilidad. Madame de Châtelet, por su parte, era una verdadera mente privilegiada de su época. Determinista y racionalista, cartesiana hasta la médula, Émilie du Châtelet dedicó gran parte de su vida al estudio y comparación de las teorías de Descartes, Leibniz y Newton, intentando construir una teoría que unificara a los tres autores. En 1749, tomando como referencia a estos tres autores para una exposición profunda de su concepción de la física, publicó *Las instituciones de la física*. Esta obra, en realidad, fue creada para que su hijo comprendiera

²⁷ OTERO, M. (1997). *Op. Cit.*, p. 79.

²⁸ BRUZZESE, M. Y DE MARTINO, G. (1996). El siglo del Nuevo Mundo. Entre el siglo XVII y el siglo XVIII: Madame de Lambert. En BRUZZESE, M. Y DE MARTINO, G. (1996). *Las filósofas. Las mujeres protagonistas en la historia del pensamiento* (trad. POOLE, M.), p. 189. Madrid: Cátedra.

dicha materia y, por extensión, para instruir a la juventud de su época. En sus salones, se discutían las teorías científicas más relevantes del siglo XVIII. Literalmente, sin la actividad académica de Madame de Châtelet, la obra de Newton no hubiera sido leída en la Francia del siglo XVIII, pues fue ella quien se encargó de las traducciones del latín al francés, correcciones y comentarios.

Tras este período de actividad intelectual por parte de las mujeres, casi de manera inevitable, se erigió lo que hoy en día conocemos como la Primera Ola del Feminismo, siendo una de sus representantes Olympe de Gouges, escritora con una producción inagotable (sobre todo, durante el período revolucionario de Francia, de “panfletos, manifiestos, opúsculos y discursos para los clubes”²⁹; no obstante, antes de la Revolución Francesa ya escribía obras de teatro en las que mostraba, por ejemplo, su repudio al esclavismo de las personas negras). Escribió la *Declaración de los Derechos de la Mujer y la Ciudadana* en 1791, uno de los documentos más importantes dentro de este primer feminismo y determinante para las teorías feministas posteriores. Este texto surge como respuesta a la *Declaración de los Derechos del Hombre y el Ciudadano*, aprobada en plena Revolución Francesa. Para Olympe de Gouges, era inconcebible excluir a las mujeres de las consecuencias e intenciones de esta revolución, por lo que decidió responder a su ausencia a través de una declaración que, se suponía, llevaría a una nueva etapa de la ciudadanía francesa. En la declaración de Olympe de Gouges, por tanto, se apela directamente a las mujeres con el objetivo de hacerles conscientes de la importancia de reclamar su libertad y su derecho a la propiedad, a la seguridad y a la resistencia a la opresión, así como la igualdad legal entre hombres y mujeres, entre otras cuestiones.

Mientras tenía lugar la Revolución en Francia, en Inglaterra las mujeres seguían luchando por su inclusión educativa e igualdad social en esta Primera Ola. Una de las que mejor representa este espíritu es Mary Wollstonecraft, autora de *Vindicación de los derechos de la mujer*, documento publicado en 1792 que surge como complemento a *Vindicación de los derechos del hombre*, escrito, a su vez, como respuesta crítica al conservador Edmund Burke. En su *Vindicación de los derechos de la mujer*, Wollstonecraft, en un tono recto pero alentador, declara que las mujeres han sido

²⁹ BRUZZESE, M. Y DE MARTINO, G. (1996). El siglo del Nuevo Mundo. Las mujeres de la Revolución. En BRUZZESE, M. Y DE MARTINO, G. (1996). *Las filósofas. Las mujeres protagonistas en la historia del pensamiento* (trad. POOLE, M.), p. 212. Madrid: Cátedra.

educadas en el servilismo y el sentimentalismo y que, para lograr una verdadera civilización igualitaria, han de salir de su jaula dorada y apropiarse del ideal de la razón. Considera responsabilidad de las mujeres ser conscientes de que el objetivo que les ha sido inculcado hasta el momento, relativo al agrado de los hombres, ha de ser sustituido por el cultivo del entendimiento y el desarrollo de una sólida moralidad (Tommasi, 2002). Además, condena fervientemente a aquellas mujeres que, conscientes de la realidad en la que son criadas y educadas, se mantienen en los valores que una educación sesgada les ha implantado. En palabras de Tommasi, esta obra posee un evidente fundamento ilustrado: “en el centro está el elogio de la razón, única fuente de libertad, y se condena el exceso de sentimentalismo, favorecido en las mujeres por la maña literatura novelesca que las corrompe”.³⁰ Propone, también, una educación mixta que favorezca la camaradería y no la galantería y arremete, incluso, en ocasiones, violentamente, contra Rousseau en su afirmación presente en el *Emilio* de que la mujer ha de ser educada para agradar al hombre, excluyéndola completamente del conocimiento y la búsqueda de la verdad. Ella, como se ha comentado anteriormente, cree fervientemente en una educación igualitaria y en la responsabilidad que esta educación tiene para con el desarrollo intelectual de las mujeres: si se les ridiculiza y se les concibe como seres intelectualmente inferiores es porque la educación que han recibido históricamente ha sido limitada y, por ello, limitante; los efectos de una educación insuficiente y destinada a crear seres bellos pero huecos son, precisamente, la constitución de personas que, primero, no tienen poder sobre sí mismas (muchísimo menos sobre el mundo que les rodea, aunque sea próximo); segundo, centran su valor en la fatuidad y en el deseo de agradar a quien, perciben, se encuentra intelectual, moral y socialmente por encima de ellas. Para Wollstonecraft (y para mí), esta manera de educar a las mujeres, aparte de ser una completa falta de respeto a su integridad y relegarlas, como se ha dicho, a permanecer durante toda su estancia en la Tierra en una jaula de oro, supone también un componente de parálisis en la evolución de la humanidad: según la autora, el desarrollo de una educación plena para las mujeres contribuye al progreso moral e intelectual de la humanidad en su totalidad.

Si nos adentramos en la era contemporánea de la filosofía, uno de los sistemas filosóficos que podemos situar más fácilmente es el marxismo. Lo que no es tan conocido es que una de las filósofas que inspiró el pensamiento marxista fue Flora Tristán, a pesar de que el propio Marx pronuncia su nombre en ciertas ocasiones. Influida, a su vez, por

³⁰ TOMMASI, W. (2002). *Op. cit.*, pp. 132-133.

Mary Wollstonecraft, Flora Tristán, inmersa en una vida convulsa, observó las injusticias a las que los trabajadores de la Revolución Industrial se hallaban sometidos y, con ello y su propia experiencia como mujer paria de clase baja³¹, elaboró una obra en la que, por primera vez en la historia, se hablaba de la lucha unida de la clase proletaria. Esta obra es *La unión obrera* (1843), un programa dedicado a la clase obrera donde se apela a la justicia para con las personas trabajadoras y, sobre todo, con las mujeres, descritas por ella como el centro de la vida del obrero al desarrollar el papel de madre, hermana, hija, amante, etc. Las mujeres son el máximo apoyo moral y emocional de los obreros, cosa que no sucede con la burguesía de entonces, ya que el dinero les permitía tener sirvientes, cocineras, educadores, etc., además de proporcionarle espacios y actividades de ocio a los que las personas de clase baja no tenían acceso. Por lo tanto, para Flora Tristán, obreros y mujeres se hallan en el mismo barco: ambos colectivos son las clases oprimidas y estas han de unirse para su progreso y emancipación. Es por esto que defiende, como es lógico en este contexto ideológico, la educación para la mujer, afirmando que “la ley que esclaviza a la mujer y la priva de instrucción, os oprime también a vosotros, hombres proletarios.”³² Por último, su gran proyecto es el conocido Plan de la Unión Universal de los obreros y obreras, en el que se inserta también el propósito de construir lo que denomina Palacios de la Unión Obrera: un espacio de convivencia y educación “construido y conservado gracias a la cotización anual de 2 francos hecha por los obreros y obreras para honrar el trabajo, tal como se merece, y para recompensar a los trabajadores.”³³

Por otro lado, al hablar de marxismo sería inexcusable eludir la figura de Rosa Luxemburgo, una de las pocas filósofas conocidas por las personas no familiarizadas con el universo de las mujeres filósofas. Su pensamiento gira en torno a tres grandes temas: “la crítica al parlamentarismo y al reformismo socialista, la teoría de la crisis de la acumulación capitalista, y la idea del movimiento revolucionario como movimiento abierto y dialéctico³⁴”. Apostaba por que el movimiento obrero fuera dueño de lo que consideraba la democracia verdadera o, lo que es lo mismo para ella, una democracia

³¹ No siempre fue así, ya que nació en una familia acomodada. No obstante, tras la muerte de su padre, aristócrata y coronel, su madre y ella quedaron en la más absoluta pobreza.

³² TRISTÁN, F. (2018). *La Unión Obrera*, p. 77. México: Partido de la Revolución Democrática.

³³ *Ibid.*, p. 24.

³⁴ BRUZZESE, M. Y DE MARTINO, G. (1996). Mujeres y filosofía en Occidente hasta 1945 (El marxismo revolucionario). En BRUZZESE, M. Y DE MARTINO, G. (1996). *Las filósofas. Las mujeres protagonistas en la historia del pensamiento* (trad. POOLE, M.), p. 384. Madrid: Cátedra

socialista y, aunque se autoproclamaba orgullosamente feminista, su filosofía, por lo general, no apelaba a la mujer de manera explícita. La razón de este hecho es que Luxemburgo incluía, de manera natural, a la mujer dentro de todo el conjunto del proletariado, por lo que cuando deseaba la emancipación de esta clase social anhelaba asimismo la emancipación de las mujeres. Por último, el elemento diferenciador y más controvertido de su filosofía era un análisis que relacionaba la economía y la inclinación militarista de los países europeos.

La filosofía de las mujeres contemporáneas también tiene su representación en España. Esta vez, en el pensamiento de María Zambrano. Su filosofía es casi una cálida caricia ante tanta asepsia teórica. Para ella, la filosofía y la razón son elementos maternos, de acercamiento, una mullida manta que acoge y arropa a unos humanos perdidos en un mundo de incompreensión. Esta idea, cabe añadir, la adopta y adapta de Séneca, una de sus grandes influencias junto con su profesor Ortega y Gasset. Zambrano se muestra crítica con el racionalismo cartesiano y con toda la actividad filosófica encorsetada en la razón, el *cogito*, el yo; la filosofía ha de ocuparse también de nuestra identidad emocional, de nuestras entrañas y nuestro corazón. De hecho, estos dos conceptos son de gran relevancia en su filosofía; Tommasi lo explica de la siguiente manera:

El corazón es un vacío interno, un espacio hueco, que la criatura lleva dentro albergando el fluir de la vida, según un ritmo que une la vida individual con la infinita. Este espacio interno, sanguíneo y vivo, es el contrario del espacio ocupado por el individuo, por el yo. Mientras que el yo cartesiano es el centro, la imagen del corazón nos recuerda que tenemos, no que somos, un centro [...]. El corazón está en relación con otras vísceras y es análogo a ellas, lo cual muestra que la vía del trascenderse es interior, no es salir de sí, sino penetrar en sí, en el ritmo del cuerpo viviente.³⁵

Se trata, en esencia, de retirar al individuo del centro del universo y reconocer su propio centro para, a partir de él, conocer el mundo. La filosofía de María Zambrano incluye también el concepto de razón poética, distinta de la razón discursiva empleada

³⁵ TOMMASI, W. (2002). El siglo XX: con voz de mujer (La razón materna: María Zambrano). En TOMMASI, W. (2002). *Filósofos y mujeres. La diferencia sexual en la Historia de la Filosofía* (trad. BALLESTER, C.), pp. 204-205. Madrid: Narcea.

³⁵ OTERO, M. (1997). *Op. Cit.*, p. 79

hasta el momento. Se trata, precisamente, de ese uso de la razón que acude al simbolismo, el onirismo, la metáfora y el ámbito emocional de los humanos con el objetivo de intentar salvaguardar la imposibilidad de expresar, mediante esa razón tradicional, ciertas realidades o ideas.

Muchas mentes filosóficas contemporáneas creían que ese uso y abuso aséptico de la razón era una de las causas del auge de las barbaries humanas. Dos de ellas fueron el antisemitismo y el totalitarismo alemán, fenómenos estudiados en profundidad por Hannah Arendt. Viviendo en una época convulsa para Europa y, en concreto, Alemania, y siendo judía, Arendt se topó con un espacio-tiempo al que decidió dedicar sus esfuerzos filosóficos. Se apoya en la teoría de Rosa Luxemburgo para analizar cómo el antisemitismo trasciende al área nacional y, bajo el imperialismo, pretende eliminar a las personas judías de todo el planeta. Analiza, asimismo, los conceptos de poder, violencia y dominación. De manera sintética, del primero considera que, para que se dé en la esfera política, es fundamental la unión (en cuanto el grupo se dispersa, se pierde el poder). De la violencia afirma que es el denominador común del siglo XX por ser la herramienta con la que los humanos han llevado a cabo los cambios socio-políticos; no obstante, Arendt cree fervientemente en la existencia de “algo «político», es decir, relativo a la pluralidad de los hombres y «no violento» capaz de acabar con la violencia”³⁶. La dominación, por último (aunque, cabe aclarar, su teoría es mucho más extensa que la que se muestra en este simplificado recorrido, como sucede con las demás filósofas aquí expuestas), se relaciona directamente con el ya nombrado análisis del totalitarismo y el imperialismo.

Otra de las filósofas imprescindibles en la historia y en el currículo de una asignatura de filosofía es Simone de Beauvoir, una de las representantes más reconocidas de la Segunda Ola del Feminismo.³⁷ Su filosofía es, esencialmente, existencialista y su feminismo es un feminismo del autoconocimiento. En su obra fundamental, *El segundo sexo* (1949) presenta un profundo análisis de la mujer con el objetivo de discernir qué significa verdaderamente ser mujer y cómo se ha constituido su identidad en base a los condicionantes a los que este tipo de individuo se encuentra sometido desde su nacimiento. Este análisis está dividido en cuatro partes: la primera revisa el concepto de

³⁶ ÁVILA, F. (2005). Algunas ideas del pensamiento político de Hannah Arendt: su impacto actual. *Revista de Ciencias Sociales*, 11(1), pp. 181-191.

³⁷ Aunque Flora Tristán es también considerada como perteneciente a esta Segunda Ola.

«mujer» desde una perspectiva puramente científica, haciendo uso de las definiciones de la biología y la psicología, concluyendo que “la verdad existencial de la mujer [...] no puede deducirse de las ciencias.”³⁸ Por lo tanto, la segunda disciplina a visitar para intentar definir el análisis del concepto de «mujer» es la historia. No obstante, no se obtiene una definición propia de mujer en este punto, ya que “salvo algunas excepciones importantes, la mujer ha sido lo que el hombre ha querido que fuese”³⁹. Esto lleva a la autora a estudiar la parte simbólica, la representación de la mujer en la literatura y, por último, a “un análisis fenomenológico-estructural de la “experiencia vivida” femenina”⁴⁰, haciendo hincapié en las distintas fases cronológicas de la vida de la mujer. Así, a través de Simone de Beauvoir, se puede entender cómo de necesario y complicado es el proceso de autoconocimiento para las mujeres a lo largo de la historia, sobre todo porque siempre hemos sido relegadas a ser «lo otro», la alteridad, lo «no normal».

Llegado este punto de la historia, el feminismo es una realidad ya teorizada por muchas mujeres, lo que da lugar a una cierta diversidad de corrientes del feminismo. Celia Amorós es una de las filósofas españolas que ha dedicado su vida a la filosofía y, en concreto, a la filosofía feminista. En su obra se puede encontrar la distinción entre feminismo de la igualdad y feminismo de la diferencia. Mientras que el primero parte de la premisa de que mujeres y hombres son seres humanos de igual origen y se dirige hacia la búsqueda de una igualdad plena, para lo que se ha de reformular un contrato social que ha excluido a las mujeres desde sus inicios, el segundo se centra en resaltar, precisamente, lo que diferencia a las mujeres de los hombres como herramienta de su propia liberación, criticando el término «igualdad» por considerarlo inapropiado, ya que en su significado lleva implícita la comparación entre hombres y mujeres y, precisamente, la invisibilización de la mujer y su objetivo es que, existiendo las diferencias entre hombres y mujeres, estas no lleven a invisibilizar o despreciar las características de un género bajo el otro. A través de Celia Amorós y su obra es posible estudiar las características, relación y distinción de estos dos tipos de feminismo, además de su origen en el proyecto ilustrado.

Otra corriente del feminismo de vital importancia es el feminismo interseccional, representado por autoras como Angela Davis, quien analizó en profundidad los efectos

³⁸ BRUZZESE, M. Y DE MARTINO, G. (1996). Mujeres y filosofía en Occidente hasta 1945 (Simone de Beauvoir). En BRUZZESE, M. Y DE MARTINO, G. (1996). *Las filósofas. Las mujeres protagonistas en la historia del pensamiento* (trad. POOLE, M.), p. 416. Madrid: Cátedra

³⁹ y ⁴⁰ *Ibid.*, p. 416.

que el movimiento sufragista tuvo para la comunidad negra. Previamente a la exposición de ese análisis, es preciso definir la interseccionalidad para comprender a qué realidades apela este tipo de feminismo. Se trata de un término acuñado por Kimberlé Crenshaw en 1989, que, según Cubillos, en palabras de Díaz Polegre y Torrado Martín-Palominos, tiene como objetivo “hacer referencia a un sistema complejo de estructuras de opresión que son múltiples y simultáneas, con la finalidad de mostrar las diversas formas en las que la raza y el género interactúan dando forma a diferentes maneras de discriminación.”⁴¹ Se trata, por tanto, de tener en cuenta todos los factores que son causa de opresión de la persona, no como elementos apilables sino como caras de una misma moneda; es decir, como opresiones interrelacionadas que conforman una realidad. Davis aplica la interseccionalidad en la totalidad de su producción filosófica; sin embargo, una de sus investigaciones más destacables es la que le llevó a descubrir que las sufragistas del siglo XIX demandaban el voto para la mujer pero rechazaban el voto de las personas negras, lo que las convertía (tanto a ellas como a su demanda) en un vehículo para hacer efectiva la supremacía blanca.

Aunque existen otras corrientes del feminismo, las más representativas incluyen también al feminismo universalista de Martha Nussbaum, filósofa estadounidense que considera que existen unos principios éticos universales que se pueden aplicar bajo cualquier circunstancia. Bajo estos principios éticos universales, traducidos a la práctica en un sistema de justicia equitativa, es posible denunciar cualquier situación de injusticia y desigualdad y crear un espacio seguro para todos los individuos. Por ello, se busca, también, buscar la forma de respetar la identidad cultural de las distintas sociedades.

Este recorrido histórico finaliza con una de las filósofas y figuras del feminismo vivas más relevantes de la actualidad: Judith Butler, quien, desde hace más de tres décadas, se encarga de analizar críticamente el concepto de género y todas las consecuencias que este tiene en la constitución de la identidad de los individuos. De hecho, una de sus obras más importantes y la que mejor recoge esta crítica es *El género en disputa* (1990), la obra en la que se pone en tela de juicio los significados tradicionales de género y sexo y se ofrece una mirada distinta ante realidades no descritas y omitidas por un sistema heteropatriarcal. Incluso, repasa la teoría feminista y el concepto de

⁴¹ DÍAZ, L. y TORRADO, E. (2019). El género y sus interseccionalidades desde una perspectiva sociológica e histórico-crítica en las narrativas autobiográficas de Angelou, Lorde y Davis. *Investigaciones Feministas* 9 (2), p. 297

«mujer» que maneja y si, verdaderamente, representa a un colectivo homogéneo, ya que este concepto suele, en bastantes ocasiones, omitir culturas, identidades y experiencias que no se ajustan al modelo de mujer blanca cisgénero⁴². Se trata, en definitiva, de una exploración y reafirmación de todas las identidades posibles para que, en definitiva, tal y como busca el feminismo, ninguna, independientemente de sus condiciones como sujeto, quede excluida ni oculta en historia.

4. Objetivos

4.1. ¿Historia de la Filosofía?

El objetivo principal de este TFM es doble. Por una parte, se pretende denunciar la absoluta ausencia de mujeres filósofas en el currículo de Historia de la Filosofía de 2º de Bachillerato, pese a lo que las leyes educativas explicitan en cuanto a la intención de constituir individuos con conciencia de igualdad, lo que ha sido ya expuesto en apartados anteriores. Este hecho es otra prueba más de que nuestro mundo occidental es un mundo patriarcal en el que impera el criterio de los hombres y se invalida, invisibiliza o forcluye el de las mujeres. El hombre, socialmente, ha sido tradicionalmente considerado el arquetipo de la actividad (pensamiento y acción) y la mujer de la pasividad (emoción y servilismo). No es este un pensamiento que yo misma, desde mi posición de mujer, emita a modo de resentimiento; se trata de una realidad que la mayoría de filósofos han defendido a lo largo de su estancia en la Tierra. Rousseau (1990) lo afirma abiertamente:

En la unión de los sexos, cada uno concurre de igual forma al objetivo común, pero no de igual manera. [...] Uno debe ser activo y fuerte. El otro pasivo y débil. [...] Establecido este principio, de él se sigue que la mujer está hecha especialmente para agradar al hombre; si el hombre debe agradarle a su vez, es una necesidad menos directa, su mérito está en su potencia, agrada por el solo hecho de ser fuerte. Convengo en que no es ésta la ley del amor, pero es la de la naturaleza, anterior al amor mismo.⁴³

⁴² «Cisgénero» es un neologismo que, aunque aún no se encuentra inserto dentro del Diccionario de la Lengua Española por su reciente difusión en el habla (desde 2020 existe una propuesta para su inclusión), la propia Real Academia define en una consulta de Twitter como “el correlato opuesto de «transgénero» y, por tanto, simplemente designa a las personas en las que el sexo biológico y la identidad de género coinciden.” (RAE, 2019).

⁴³ ROUSSEAU, J. (1990). *Op. cit.*, p. 485.

Y esta innegable figura de referencia de la historia del pensamiento no es, ni por asomo, una excepción en la defensa de la sumisión de las mujeres. Yo, mujer nietzscheana en algunos aspectos, he de enfrentarme al desprecio hacia mi identidad por parte de uno de mis autores favoritos al leer sentencias como las que siguen:

» Dos cosas quiere el hombre verdadero: el peligro y el juego. Por esto quiere a la mujer, que es el más peligroso de los juguetes.

» El hombre debe ser educado para la guerra y la mujer para el descanso del guerrero. Todo lo demás es una locura.

[...]

» ¡Que vuestro amor [el de las mujeres] sea todo honor! Por lo demás, la mujer entiende muy poco del honor. Pero que también sea vuestro honor amar más de lo que os amen y no ocupar jamás el segundo lugar.

» La felicidad del hombre es: yo quiero. La de la mujer: él quiere. “¡Mira: ahora es cuando el Mundo es perfecto!”, piensa una mujer cuando, verdaderamente enamorada, obedece. Y es preciso que la mujer obedezca y encuentre una profundidad a su superficie. El alma de la mujer es superficie, una capa de agua movediza y agitada sobre un remanso.⁴⁴

Este fragmento de Nietzsche es solo otro ejemplo de los mensajes que la mayoría de autores considerados héroes del pensamiento occidental emiten en sus obras. Este tipo de afirmaciones han contribuido a construir el sistema de valores heteropatriarcal tan característico de nuestro mundo occidental y, además, son el sustento intelectual sobre el que se apoyan acciones violentas explícitas e implícitas contra las mujeres⁴⁵. Sin embargo, parece que este desprecio y apelación al sometimiento de las mujeres no es razón suficiente para reflexionar sobre si es conveniente que el alumnado de Bachillerato

⁴⁴ NIETZSCHE, F. (2011). Primera parte (De la anciana y la joven). En NIETZSCHE, F. (2011), *Así habló Zaratustra*, p. 73. Madrid: La esfera de los libros.

⁴⁵ Aunque en este trabajo he decidido centrarme en las mujeres, en esta afirmación caben también todas las personas no heteronormativas, pertenecientes a la comunidad LGTBI, no blancas y con diversidad funcional. Existe una clara relación entre misoginia, lgtbifobia, racismo y discriminación: todos estos colectivos son los susceptibles de representar el concepto de «alteridad» tratados por Levinas y Ricoeur y reinterpretado por Simone de Beauvoir en *El segundo sexo*. Se entiende, así, la alteridad como «lo Otro», lo que no se corresponde con la identidad hegemónica (es decir, en el mundo occidental, el hombre blanco heterosexual sin diversidad funcional).

integre entre su abanico de conocimientos las ideas de autores que hacen alarde de su misoginia, sin tener siquiera la oportunidad de conocer otras caras de la Historia de la Filosofía. No es posible llamar a una asignatura Historia de la Filosofía si se excluye de esta Historia a gran parte de la población intelectual por el mero hecho de ser mujer.

Es por eso que esta asignatura se llama Historia de las Filósofas, pues se pretende que su propio título sea honesto con su contenido, al contrario de lo que sucede con la Historia de la Filosofía, que, en realidad, es la Historia de los Filósofos. La intención de este trabajo no es enfrentar a los hombres y las mujeres de la Historia del Pensamiento, ni demostrar una supuesta superioridad intelectual de un género sobre otro⁴⁶, sino completar esta historia y abrir un espacio de comunicación e información a dos grupos de personas: por un lado, a las filósofas silenciadas e ignoradas durante siglos de historia; por otro, a un alumnado que ha sido privado, desde siempre, de conocer ideas, teorías y reflexiones que poseen el mismo interés e importancia histórica que las que componen el currículo actual.

4.2. Historia de las Filósofas

El segundo objetivo de este trabajo es, como ya se ha adelantado anteriormente, abrir una puerta de creación hacia una nueva asignatura llamada Historia de las Filósofas. No obstante, dado que la ambición de crear un currículo completo de una asignatura que aún no existe sobrepasa los límites de tiempo y extensión de un Trabajo Fin de Máster, se ha tomado la decisión de centrar el trabajo en la sección del currículo dedicada a los criterios de evaluación. Se ha elegido desarrollar este apartado del currículo porque “los criterios de evaluación son el elemento referencial en la estructura del currículo”⁴⁷. Además, es en este apartado donde se cuenta con la posibilidad de mostrar el catálogo de filósofas que se propone. No se incidirá, por tanto, en los estándares de aprendizaje evaluables, sino en los criterios de evaluación, los contenidos y los bloques de aprendizaje.

⁴⁶ Sobre todo, porque uno de mis deseos es que, en algún momento de nuestra historia, el catálogo de personas filósofas que represente a esta maravillosa disciplina esté compuesto por todas las identidades humanas existentes. La forclusión y opresión de identidades es, bajo mi punto de vista, de las cosas más antifilosóficas que pueden existir. La filosofía es pregunta y apertura; es llave, no cerradura.

⁴⁷ Consejería de Educación y Universidades. *Currículo de Historia de la Filosofía*, p. 4. Gobierno de Canarias.

La referencia para la creación de este documento es el currículo que ya existe, por lo que se seguirá la misma estructura de bloques de aprendizaje divididos por períodos históricos.⁴⁸ Asimismo, los contenidos de cada bloque serán distintos, pues estarán, como es de esperar, únicamente conformados por filósofas. De este modo, el primer propósito de este segundo objetivo será analizar el mayor número de filósofas posible para hallar a aquellas cuyas teorías pueden ser consideradas las más representativas de las corrientes filosóficas presentes en su período histórico. Para ello, se ha realizado un ejercicio de investigación haciendo uso de manuales de historia de la filosofía, artículos y trabajos de investigación anteriores relacionados con la inclusión de filósofas en el currículo de Historia de la Filosofía. Así pues, la segunda meta de este objetivo se basa en realizar una selección de estas filósofas, centrando la atención, sobre todo, en aquellas corrientes filosóficas, conceptos o teorías que les sean representativas. Seguidamente, se creará la estructura general de bloques de aprendizaje y, por último, se detallarán los criterios de evaluación que surgen de toda esta investigación.

Cabe aclarar que, a pesar de que la intención desde la que se parte es que la investigación sea exhaustiva, cabe la posibilidad de que la selección de las filósofas que aquí se presenta pueda estar sujeta a modificaciones por resultar no del todo adecuada. Al fin y al cabo, esto es solo un boceto que demuestra la factibilidad de la existencia de una asignatura dedicada a la Historia de las Filósofas. Además, la creación de los currículos educativos se desarrolla, generalmente, por equipos de personas especializadas en diferentes disciplinas educativas y este TFM se escribe con la conciencia de que construir una asignatura, aunque se base en una ya instaurada, es una tarea muy compleja para una única persona.

5. Método y procedimiento

5.1. Selección de las filósofas

En el apartado 3.3 de este Trabajo Fin de Máster, se exponía un recorrido histórico de las filósofas consideradas, por lo general, más representativas de cada período a fin de seguir una guía para la creación de los criterios de evaluación de la hipotética asignatura

⁴⁸ Solamente se incluye una pequeña variación en el bloque correspondiente a la Edad Moderna y la Ilustración: aquí, se añade el Renacimiento como etapa histórica con el objetivo de incluir a Christine de Pizan y relacionar su pensamiento con el de Marie de Gournay.

«Historia de las Filósofas»⁴⁹. Tal y como se aclara en la nota a pie de página número 23 para elaborar ese recorrido histórico se ha seguido el guion de autoras que se expone en esta sección del TFM.

Dado que se ha tomado como referencia de elaboración de este proto-currículo el propio currículo de Historia de la Filosofía de 2º de Bachillerato desarrollado por la Consejería de Educación y Universidades del Gobierno de Canarias, es preciso estudiar su estructura en cuanto a Bloques y criterios de evaluación, ya que son los dos elementos en los que se trabaja en esta investigación y propuesta. Así, el currículo ya existente nos presenta la asignatura dividida en cinco grandes bloques, a saber:

- Bloque de Aprendizaje I: Contenidos transversales
- Bloque de Aprendizaje II: La Filosofía en la Grecia Antigua
- Bloque de Aprendizaje III: La Filosofía Medieval
- Bloque de Aprendizaje IV: La Filosofía en la Modernidad y la Ilustración
- Bloque de Aprendizaje V: La Filosofía Contemporánea

Dentro del Bloque correspondiente a los contenidos transversales se trabajan más las acciones filosóficas que las teorías o ideas, pues se centra en el análisis, comprensión, investigación, consulta de fuentes fiables, acercamiento a los temas filosóficos generales, exposiciones, etc. Consta además de un solo criterio de evaluación. El Bloque II, por su parte, dedicado a la Filosofía en la Grecia Antigua, consta de dos criterios en los que se han de trabajar las ideas y conceptos principales de los presocráticos, los sofistas, Sócrates, Platón, Aristóteles, Demócrito y la ética y ciencia helenística y alejandrina. Por otro lado, el bloque dedicado a la Filosofía Medieval centra su atención en las teorías de Agustín de Hipona, Tomás de Aquino y Guillermo de Ockam. En cuanto al bloque que se ocupa de la Filosofía de la Modernidad y la Ilustración, es, quizá y junto al siguiente, el más extenso, pues incluye a Francis Bacon, Maquiavelo, Descartes, Spinoza, Locke, Hume, Rousseau y Kant. El último bloque, dedicado a la Filosofía Contemporánea, incorpora las ideas y teorías de Marx, Hegel, Feuerbach, Nietzsche, Schopenhauer,

⁴⁹ Y considero necesario recalcar lo de «hipotético», pues esto es un bosquejo de un proyecto que requiere de una investigación y desarrollo mucho más profundos que lo que permite un TFM. Por esta razón, en este TFM se desarrollará, principalmente, la selección de las filósofas que pueden constituir la guía de autoras de la asignatura Historia de las Filósofas, ajustándola a los Bloques de Aprendizaje ya creados en el currículo de Historia de la Filosofía con la pequeña variación de la que se informa en la nota a pie de página número 48.

Ortega y Gasset, Unamuno, los autores de la Escuela de Frankfurt, Habermas, Vattimo, Lyotard y Baudrillard.

El velo patriarcal que cubre nuestra mirada histórica podría llevarnos a pensar que tal cantidad de autores no podría ser igualado por las mujeres filósofas. Sin embargo, existen obras que demuestran que el número de autoras es inconmensurable. De hecho, la búsqueda y hallazgo nunca cesa: periódicamente hay alguna filósofa cuyas ideas son traídas al presente por la arqueología del pensamiento (por no hablar de que, afortunadamente, en nuestro tiempo presente, el número de autoras que habitan y se desenvuelven en los textos filosóficos es cada vez mayor). Uno de los trabajos que demuestra este hecho son las recopilaciones que la propia Sección de Filosofía de la Universidad de La Laguna elabora desde 2018. Se trata de *El mes de las filósofas*, una selección editada originalmente por Inmaculada Perdomo y Margarita Vázquez (ambas profesoras titulares de la Universidad de La Laguna)⁵⁰ que pretende visibilizar a las filósofas nacidas en el siglo XX a través de biografías y reseñas de sus obras.

Así pues, guiándonos por esta división de la historia (esto es: Grecia Antigua, Edad Medieval, Edad Moderna e Ilustración y Edad Contemporánea) y tras haber analizado, con ayuda de obras y proyectos como el anteriormente nombrado, un gran número de filósofas, se llega a la conclusión de que es posible crear un currículo de Historia de las Filósofas. De este modo, el esquema general que se propone en este trabajo como alternativa para el desarrollo del currículo es el siguiente:

BLOQUE I: CONTENIDOS TRANSVERSALES

BLOQUE II: FILÓSOFAS EN LA ANTIGUA GRECIA

- Teano de Crotona (ca. 550 A.N.E.): la escuela pitagórica
- Aspasia de Mileto (ca. 470 A.N.E.): retórica
- Hipatia de Alejandría (ca. 360 A.N.E. – 415 A.N.E.): neoplatonismo
- Hiparquia (350 A.N.E. – 280 A.N.E.): cinismo

⁵⁰ Inmaculada Perdomo y Margarita Vázquez son las editoras de la primera entrega de *El mes de las filósofas*, correspondiente al año 2018. La publicación de 2019 fue editada por Inmaculada Perdomo, Margarita Santana y Margarita Vázquez. En 2020, *El mes de las filósofas 3* fue editado por Rosario Hernández y Margarita Vázquez. En 2021 no se editó recopilación; en su lugar, el mes de marzo fue dedicado a publicar reseñas sobre obras de filósofas argentinas (en relación al quinto aniversario del fallecimiento de Gladys Palau) en el blog de la Sección de Filosofía y a organizar un ciclo de videoconferencias de filósofas argentinas llamado *Filósofas en streaming*.

BLOQUE III: FILÓSOFAS EN LA EDAD MEDIEVAL

- Hildegarda de Bingen (1098–1179): la profecía como búsqueda de la verdad
- Margarita Porete (1250–1310): el alma virtuosa

BLOQUE IV: FILÓSOFAS EN EL RENACIMIENTO, LA EDAD MODERNA Y LA ILUSTRACIÓN

- Christine de Pizan (1365–1430): la querrela de las mujeres
- Marie Gournay (1565–1645): la igualdad de las almas
- Madame de Lambert (1647–1733) y Madame de Châtelet (1706–1749): filosofía de salón
- Olympe de Gouges (1748–1793): *Declaración de los Derechos de la Mujer y de la Ciudadana*
- Mary Wollstonecraft (1759–1797): *Vindicación de los derechos de la mujer*

BLOQUE V: FILÓSOFAS EN LA EDAD CONTEMPORÁNEA

- Flora Tristán (1803–1844): *La unión obrera* (influencia del posterior marxismo)
- Rosa Luxemburgo (1871–1919): marxismo feminista
- María Zambrano (1904–1991): la razón poética
- Hannah Arendt (1906–1975): *La banalidad del mal*
- Simone de Beauvoir (1908–1986): *El segundo sexo*
- Celia Amorós (1944): feminismo de la diferencia vs. feminismo de la igualdad
- Angela Davis (1944): feminismo interseccional
- Martha Nussbaum (1947): feminismo universalista
- Judith Butler (1956): performatividad de género

Se respetan, casi en su totalidad, los períodos históricos presentes en el currículo de Historia de la Filosofía y su división por bloques (aunque se añade el Renacimiento en el Bloque IV), pero algunas temáticas varían ya que se incluyen, como es de esperar, contenidos de índole feminista.

5.3. Reconstrucción de los criterios de evaluación

En este apartado se presentará parte del cuerpo que conformará el currículo de Historia de las Filósofas, centrando la atención, como se ha dicho, exclusivamente, en los criterios de evaluación, los contenidos y su división por bloques. Se seguirá la misma

estructura y, en algunos casos, similar redacción al currículo de Historia de la Filosofía actual, pues se considera que lo que se debe modificar no son las metodologías de trabajo y estudio, sino el sesgo sexista que presentan los contenidos. Asimismo, se comenzará desde el segundo bloque y el segundo criterio de evaluación, pues el primero, que se refiere a contenidos transversales y métodos de aprendizaje, es igualmente aplicable a este nuevo currículo. Los criterios de evaluación de Historia de la Filosofía de 2º de bachillerato que se han tomado como referencia han sido incluidos en el Anexo de este Trabajo Fin de Máster a fin de que sean consultados con la mayor facilidad posible. A continuación, se presentan los criterios de evaluación que conformarían la asignatura Historia de las Filósofas.

Criterio de evaluación

2. Realizar, de manera cooperativa y haciendo uso de las TIC y fuentes de información fiables, presentaciones creativas, orientadas a comprender y explicar el origen de la inclusión de las mujeres filósofas en Grecia desde la filosofía pitagórica de Teano de Crotona, exponiendo el sentido del número y las matemáticas para la escuela pitagórica, así como la relación de esta disciplina con la ética y la justicia, además de la idea de transmigración del alma. Analizar, mediante disertaciones, la retórica de Aspasia de Mileto y su diferenciación de la dialéctica platónica, valorando el papel de las filósofas en la Grecia antigua y apreciando críticamente las ideas que estas corrientes presentan.

Con este criterio, se pretende comprobar que el alumnado comprende la importancia de las matemáticas para la filosofía pitagórica, representada por Teano de Crotona, en tanto que identifica la idea del número como representación del orden de las cosas, también en su ámbito normativo al relacionar las matemáticas con la ética y la justicia. Asimismo, se busca verificar que el alumnado identifica las principales características de la teoría pitagórica de la transmigración de las almas. Otra meta es confirmar que el alumnado conoce la función de la retórica y la diferencia de la dialéctica. Para ello, haciendo uso de las TIC, ha de realizar presentaciones cooperativas en las que se haga uso de conceptos pitagóricos tales como orden, unidad, mundo, matemáticas, número, «deber ser», ética, justicia, oposición, armonía, cuerpo, alma y transmigración, entre otros. Asimismo, se trata de evaluar si elabora con rigor disertaciones en las que se analiza la función de la retórica en sus tres géneros (deliberativo, judicial y demostrativo) y su uso sofista o filosófico, diferenciándola, además, de la dialéctica, dividida esta en gramática y lógica, y poniendo de manifiesto el esfuerzo de Aspasia de Mileto por contribuir al desarrollo intelectual de filósofos posteriores, tales como Sócrates y Platón.

Contenidos:

II. Las filósofas en la Antigua Grecia

1. Distinción del origen de la inclusión de las mujeres en la actividad filosófica griega desde Teano de Crotona y la escuela pitagórica.
2. Realización de presentaciones sobre Teano de Crotona y la escuela pitagórica que representa, incluyendo un análisis de la función de las matemáticas en el conocimiento del mundo y la relación de los números con la ética y la justicia, así como de la teoría de la transmigración de las almas.
3. Valoración de la retórica y la dialéctica como herramientas de enseñanza y transmisión de conocimiento en la Antigua Grecia y del papel de Aspasia de Mileto en la educación intelectual de los filósofos en esta materia.

Criterio de evaluación

3. Entender el neoplatonismo defendido por Hipatia de Alejandría, relacionándolo con el platonismo clásico. Realizar presentaciones en grupos pequeños haciendo uso de las TIC. Relacionar distintas escuelas éticas surgidas durante el helenismo, como el cinismo (a través de Hiparquia), el epicureísmo (mediante la figura de Temista) y el estoicismo (tomando a Porcia como referencia) y expresar por escrito su papel en el contexto socio-histórico y cultural de la época, señalando la repercusión de los grandes científicos helenísticos y la gran importancia para Occidente de la biblioteca de Alejandría.

Este criterio trata de constatar que el alumnado conoce y comprende los conceptos fundamentales del neoplatonismo y el platonismo clásico a través de debates grupales en los que se defiendan dichas teorías. Se evaluará, asimismo, el uso adecuado de conceptos relacionados tales como mundo sensible, mundo inteligible, idea, cuerpo, hipóstasis, Uno, nous, alma, idea de Bien, regreso al Uno, conocimiento y mónada, entre otros. Para ello, habrá de realizarse una lista de vocabulario de conceptos, e ideas relevantes, esquemas, mapas conceptuales, etc. Además, se trata de verificar si el alumnado estima y razona el esfuerzo de Hipatia de Alejandría por contribuir a la transmisión de los conocimientos filosóficos y describe las respuestas de las doctrinas éticas helenísticas mediante disertaciones orales que presentará al grupo-clase.

Contenidos:

II. Las filósofas en la Antigua Grecia

1. Identificación y comprensión de los conceptos e ideas fundamentales de la doctrina neoplatónica defendida por Hipatia de Alejandría.
 - 1.1. Comparación, mediante debates en grupo, de estos conceptos con conceptos e ideas del platonismo tradicional.
2. Reconocimiento, diferenciación y comparación, a través de exposiciones escritas, las diferentes corrientes éticas helenísticas.
3. Repercusión en la transmisión del conocimiento filosófico de Hipatia de Alejandría y de la biblioteca de Alejandría.

Criterio de evaluación

4. Explicar el origen del pensamiento cristiano y su encuentro con la filosofía, a través de las ideas fundamentales de Hildegarda de Bingen, atendiendo a la profecía como herramienta filosófica, a la importancia del pensamiento alegórico y al conocimiento de la naturaleza, creando presentaciones realizadas en pequeños grupos y haciendo uso de las TIC. Conocer la experiencia mística a través de Margarita Porete, realizando distintas producciones (esquemas, mapas conceptuales, resúmenes, etc.) que plasme sus ideas. Evaluar críticamente la influencia del misticismo y la profecía en la adquisición de conocimiento en las mujeres de la Edad Media mediante debates grupales. Realizar, de forma colaborativa y haciendo uso de las TIC, un glosario de términos relacionados con la filosofía de la Edad Media.

Este criterio pretende comprobar que el alumnado, a través de lecturas activas y material audiovisual, comprende el papel de la mujer en la filosofía medieval y la importancia que para ellas tenía la actividad espiritual en el desarrollo intelectual, a través de la obra y pensamiento de Hildegarda de Bingen y cómo se relacionan su lenguaje alegórico y sus visiones proféticas con su conocimiento de la naturaleza y el cuerpo humano. Además, se pretende constatar que el alumnado elabora producciones tales como mapas conceptuales, esquemas o resúmenes, entre otros, con el resultado de una investigación, asistida por las TIC y el uso de bibliografía adecuada, que recoja las principales ideas y conceptos del sistema místico de Margarita de Porete. Asimismo, se pretende verificar que el conocimiento ha sido comprendido mediante debates grupales cuyo tema central gire en torno a la validez del misticismo y la experiencia profética como vía de conocimiento, además de la creación de un glosario colectivo (haciendo uso de tecnologías como procesadores de texto en línea) que reúna términos como misticismo, profecía, naturaleza, temperamento, *scivias*, alma, muerte, estadio y virtud, entre otros.

Contenidos:

III. Las filósofas en la Edad Media

1. Realización de presentaciones para explicar el origen de la relación entre filosofía y cristianismo en las mujeres de la Edad Media a través del sistema profético de Hildegarda de Bingen.
2. Elaboración de mapas conceptuales, resúmenes, o esquemas que incluyan las características del pensamiento de Margarita de Porete (estadios de la experiencia mística, el alma virtuosa, la muerte del espíritu, etc.).
3. Participación en debates grupales sobre la validez del papel de la experiencia mística y profética en la adquisición de conocimientos en las mujeres de la Edad Media.
4. Creación de glosarios de conceptos relacionados con el ámbito místico de las mujeres filósofas de la Edad Media, tales como misticismo, profecía, naturaleza, temperamento, *scivias*, alma, muerte, estadio y virtud, entre otros.

Criterio de evaluación

5. Reconocer a través de lecturas comprensivas y reflexivas de textos escritos, o en formato digital, de historia de la filosofía, las aportaciones de Christine de Pizan al desarrollo del debate de la *querelle de femmes* y de la teoría feminista posterior. Elaborar en grupos de trabajo, utilizando fuentes bibliográficas de calidad y las TIC, distintas producciones (un glosario de términos, resúmenes, esquemas, comentarios, etc.) centradas en comprender la importancia que la obra de Marie de Gournay tuvo para el feminismo posterior, en su defensa de la igualdad legal, intelectual y política de hombres y mujeres.

Con este criterio se pretende constatar que el alumnado reconoce a través de lecturas comprensivas y reflexivas de textos escritos, o en formato digital, de historia de la filosofía las aportaciones de la obra de Christine de Pizan al desarrollo del clásico debate feminista conocido como *la querelle de femmes* o la querrela de las mujeres, además de su influencia en las teorías y críticas feministas posteriores. Además, se trata de comprobar que elabora, en grupos de trabajo y utilizando fuentes bibliográficas de calidad y las TIC, distintas producciones (un glosario de términos, resúmenes, esquemas, comentarios, etc.) centradas en comprender la importancia de la condena de la misoginia general, la denuncia de la sumisión de las mujeres y la crítica a los estereotipos de género, todo ello expuesto en obras como *La igualdad de los hombres y las mujeres*. Además, se verificará, a través de debates, tertulias, foros, etc., que el alumnado valora estas aportaciones para el desarrollo del feminismo contemporáneo.

Contenidos:

IV. Las filósofas en el Renacimiento, la Edad Moderna y la Ilustración

1. Reconocimiento, comprensión y reflexión de textos sobre la filosofía de las mujeres del Renacimiento y las aportaciones de Christine de Pizan, sobre todo en relación a la querrela de las mujeres, la defensa de la inclusión de las mujeres en el mundo intelectual y el desarrollo de las teorías feministas posteriores.
2. Explicar las ideas principales desarrolladas por Marie de Gournay en su crítica a la misoginia mediante el desarrollo de presentaciones, mapas conceptuales, esquemas, etc.
3. Valorar el impacto de las ideas de estas autoras en el desarrollo del feminismo posterior.

Criterio de evaluación

6. Comprender las características y funcionamiento de la filosofía de salón a través de lecturas comprensivas y reflexivas de textos escritos en formato digital o impreso procedente de manuales u otras obras de historia de la filosofía. Identificar las aportaciones de las *salonières* Madame de Lambert y Madame de Chatelet a través de presentaciones en pequeños grupos, creativas y haciendo uso de las TIC. Valorar críticamente la función intelectual de los salones en el desarrollo de la historia de las mujeres filósofas.

Este criterio busca comprobar que el alumnado identifica y comprende las razones del surgimiento de las reuniones intelectuales en los salones franceses, además de sus características y el funcionamiento, atendiendo al papel de las *madames* en su organización. Para ello, se deberán realizar lecturas comprensivas y reflexivas de textos escritos en formato digital o impreso procedente de manuales u otras obras de historia de la filosofía. Asimismo, se pretende constatar que el alumnado conoce la filosofía y planteamientos de Madame de Lambert y Madame de Châtelet, como representantes de las *salonières*, mediante la elaboración creativa de presentaciones en pequeños grupos y haciendo uso de las TIC. Por último, se verificará que el alumnado valora, de manera crítica, cómo influyeron las tertulias en estos salones y las *madames* que las organizaban en el desarrollo del pensamiento filosófico de las mujeres realizado a posteriori.

Contenidos:

IV. Las filósofas en el Renacimiento, la Edad Moderna y la Ilustración

1. Identificación, a través de lecturas comprensivas y reflexivas de textos procedentes de manuales u otras obras de filosofía, de las razones del surgimiento de los salones franceses como punto de encuentro y espacio de tertulia intelectual de las mujeres francesas, así como sus características y funcionamiento.
2. Conocer las ideas principales de Madame de Lambert y Madame de Châtelet y las características de las *madames* y *salonières*, además de reconocer el papel de estos salones en el contexto sociocultural de la época y los efectos que provocaron en el desarrollo de la teoría feminista posterior.

Criterio de evaluación

7. Identificar las principales características de la Primera Ola del feminismo, representada por Olympe de Gouges, relacionarlo con las ideas de Mary Wollstonecraft e investigar su vigencia a través de lecturas comprensivas y reflexivas de textos escritos en formato digital o impreso procedente de manuales u otras obras de historia de la filosofía. Elaborar, en grupos de trabajo y haciendo uso de las TIC y bibliografía adecuada, distintas producciones (resúmenes, mapas conceptuales, presentaciones en pequeños grupos, etc.) para reconocer y explicar los conceptos e ideas principales de este pre-feminismo (como, por ejemplo, igualdad, libertad, derechos políticos, matrimonio, exclusión, educación, etc.) y comparar sus causas y características en las Inglaterra y Francia del siglo XVI. Además, mediante diálogos, tertulias, etc., valorar la influencia del desarrollo de las ideas de igualdad y lucha de derechos de la mujer en ambas autoras y su aplicación en el feminismo actual.

Con este criterio se pretende evaluar que el alumnado identifica, a través de lecturas comprensivas y reflexivas de textos escritos en formato digital o impreso procedente de manuales u otras obras de historia de la filosofía, la Primera Ola del feminismo en Europa, representado por Olympe de Gouges, y lo relaciona con el pensamiento de Mary Wollstonecraft, investigando su vigencia. También se verificará si elabora, en pequeños grupos de trabajo y haciendo uso de las TIC y bibliografía adecuada, distintas producciones (resúmenes, mapas conceptuales, presentaciones, etc.) para reconocer y explicar los conceptos e ideas principales de esta Primera Ola del Feminismo en Francia e Inglaterra en el siglo XVI (igualdad, libertad, matrimonio, exclusión, educación, intelecto, virtud, etc.) y los compara entre sí. Por último, se trata de comprobar si valora la influencia de estas autoras y su pensamiento en el desarrollo de las teorías feministas posteriores.

Contenidos:

IV. Las filósofas en el Renacimiento, la Edad Moderna y la Ilustración

1. Identificación, a través de lecturas comprensivas y reflexivas de textos de Olympe de Gouges y Mary Wollstonecraft, de las características de la Primera Ola del feminismo, de su defensa de la igualdad entre mujeres y hombres, de su denuncia del rechazo y la omisión de las mujeres y la propuesta de inclusión en la vida social y política de la mujer, mediante presentaciones, esquemas y participación en debates acerca de su vigencia.

Criterio de evaluación

8. Analizar y relacionar el pensamiento de Flora Tristán con el marxismo posterior y el marxismo feminista de Rosa Luxemburgo, haciendo uso de diferentes fuentes y texto de diferente naturaleza, con la finalidad de valorar la influencia de estas dos autoras en el desarrollo de las teorías feministas posteriores.

Se trata de evaluar si el alumnado, individualmente y en trabajo cooperativo, explica y relaciona con claridad, tanto en el lenguaje oral como en el escrito, y utilizando textos filosóficos, literarios, periodísticos con fuentes digitales o audiovisuales, las características y funcionamiento del movimiento obrero que describe Flora Tristán y la influencia de su filosofía en el marxismo posterior y, sobre todo, en el marxismo feminista representado por Rosa Luxemburgo. Asimismo, se comprobará que argumenta con rigor y emplea los conceptos fundamentales de ambas autoras (como clase obrera, palacio de unión obrera, emancipación, socialismo utópico, propiedad de los brazos, derecho al trabajo, organización del trabajo, materialismo histórico, alienación, plusvalía, etc.). La finalidad de este criterio es, también, constatar que el alumnado valora la importancia de la filosofía de Flora Tristán para la elaboración de las tesis de Marx, así como también el marxismo feminista de Rosa Luxemburgo para el desarrollo de las ideas y cambios sociales de las mujeres de la Edad Contemporánea, juzgando positivamente la defensa de la igualdad social y de género y aplicando ideas y conceptos para analizar, críticamente y con una perspectiva feminista, fenómenos sociales actuales como la globalización económica y política, los cambios producidos en el concepto de trabajo, el sindicalismo, el ocio, etc.

Contenidos:

V. Las filósofas en la Edad Contemporánea

1. Identificación de las características y contexto socio-histórico del movimiento obrero descrito por Flora Tristán en *La Unión obrera* y del marxismo feminista defendido por Rosa Luxemburgo para la elaboración de distintas producciones (comentarios, disertaciones, infografías, vídeos explicativos, etc.).
2. Análisis crítico sobre la contribución de la filosofía de Flora Tristán al desarrollo del marxismo y de ambas autoras al desarrollo de las teorías feministas y los cambios sociales de las mujeres en la Edad Contemporánea, a través de prácticas filosóficas de diálogo y argumentación.

Criterio de evaluación

9. Explicar la crítica al racionalismo de María Zambrano y relacionarlo, utilizando fuentes y textos de diferente naturaleza, con la crítica al imperialismo de Hannah Arendt, valorando su influencia en el desarrollo de las ideas y los cambios sociales contemporáneos.

Este criterio pretende evaluar si el alumnado, individualmente y en trabajo cooperativo, identifica, explica y compara con claridad, tanto en el lenguaje oral como en el escrito, y utilizando textos filosóficos, literarios, periodísticos o fuentes digitales o audiovisuales, las teorías fundamentales de María Zambrano con respecto al racionalismo cartesiano y su relación con la crítica que Hannah Arendt desarrolla hacia el imperialismo y el totalitarismo. Asimismo, se comprobará que a través de diferentes situaciones y producciones argumenta con rigor empleando los conceptos fundamentales de ambas autoras (razón poética, razón discursiva, racionalismo, cogito, metáfora, corazón, entraña, simbolismo, imperialismo, totalitarismo, antisemitismo, poder y violencia, entre otros). Por último, se trata de verificar si el alumnado valora el esfuerzo de la filosofía tanto de Zambrano como de Arendt por contribuir al desarrollo de las ideas y a los cambios sociales de la Edad Contemporánea, juzgando positivamente la defensa de una razón poética y la no violencia.

Contenidos:

V. Las filósofas en la Edad Contemporánea

1. Investigación de María Zambrano y su relación con la filosofía de Hannah Arendt para la elaboración de diversas producciones (comentarios, disertaciones, exposiciones, etc.).
2. Análisis sobre la contribución de ambas autoras al desarrollo de las ideas y cambios sociales de la Edad Contemporánea y su vigencia en la actualidad, a través de prácticas filosóficas de diálogo y argumentación.

<p>Criterio de evaluación 10. Explicar y relacionar el existencialismo y el feminismo de Simone de Beauvoir, utilizando fuentes y textos de diferente naturaleza, con la aportación de otras filósofas anteriores. Investigar su análisis del concepto de «mujer» presente en <i>El segundo sexo</i> para crear distintas producciones (resúmenes, mapas conceptuales, presentaciones en pequeños grupos, etc.).</p> <p>Mediante este criterio se propone comprobar que el alumnado, individualmente y en trabajo cooperativo, explica con claridad, tanto en el lenguaje oral como en el escrito, utilizando textos filosóficos, literarios y de diversa índole (tanto en fuentes impresas como digitales o audiovisuales), las teorías fundamentales de la filosofía y el análisis de la mujer de Simone de Beauvoir y las relaciona con el existencialismo y las ideas y conceptos de la filosofía feminista anterior. Asimismo, se verificará que argumenta con rigor, empleando conceptos beauvoirianos fundamentales (mujer, lo Otro, alteridad, existencia, autonomía, libertad, opresión y experiencia, entre otros) en diversas situaciones y producciones. Además, este criterio va dirigido a constatar que el alumnado valore el esfuerzo de la filosofía de Simone de Beauvoir por contribuir al desarrollo de la Segunda Ola del Feminismo y a los cambios sociales y culturales de la Edad Contemporánea, juzgando positivamente su compromiso con el análisis de la figura de la mujer y su defensa del autoconocimiento de las mujeres.</p>
<p>Contenidos: V. Las filósofas en la Edad Contemporánea</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Investigación de la filosofía existencialista y feminista de Simone de Beauvoir y su relación con las corrientes filosófico-feministas anteriores, para la elaboración de diversas producciones (resúmenes, mapas conceptuales, presentaciones en pequeños grupos, etc.). 2. Análisis de la contribución de Simone de Beauvoir al desarrollo de la Segunda Ola del Feminismo y a los cambios sociales y culturales de la Edad Contemporánea a través de prácticas filosóficas de diálogo y argumentación.

Criterio de evaluación

11. Reconocer y analizar las aportaciones del análisis de género de Judith Butler mediante lecturas comprensivas y reflexivas de textos escritos en formato digital o impreso procedentes de manuales u otras fuentes bibliográficas y relacionarlo con el feminismo de la igualdad y de la diferencia de Celia Amorós, el feminismo interseccional de Angela Davis y el feminismo universalista de Martha Nussbaum. Crear distintas producciones (glosario de términos, resúmenes, presentaciones, etc.), en grupos de trabajo y haciendo uso de las TIC, biblioteca escolar, etc., para reconocer y explicar los conceptos de Butler, tales como género, sexo, deseo, poder, mujer, binario, *queer*, identidad y cuerpo, entre otros. Valorar este análisis crítico y su repercusión en los cambios socioculturales de la Edad Contemporánea y en las corrientes del feminismo del siglo XXI.

A través de este criterio se busca comprobar que el alumnado reconoce, a través de lecturas comprensivas y reflexivas de textos escritos impresos o en formato digital, procedentes de manuales u otras fuentes bibliográficas, las aportaciones del análisis crítico de género de Judith Butler. También se busca corroborar que elabora, en grupos de trabajo y haciendo uso de las TIC, la biblioteca escolar, etc., distintas producciones (glosario de términos filosóficos, esquemas, resúmenes, presentaciones, pruebas escritas, comentarios, debates, tertulias, etc.) para que reconozca y explique los conceptos utilizados por Butler, tales como género, sexo, deseo, poder, mujer, binario, *queer*, identidad y cuerpo, entre otros. También se busca que el alumnado sea capaz de relacionar la filosofía de Judith Butler con las distintas corrientes del feminismo defendidas por Celia Amorós, Angela Davis y Martha Nussbaum. Se persigue, con este criterio, que el alumnado reflexione sobre la vigencia actual de esta autora y valore el esfuerzo de la filosofía de Butler por contribuir al desarrollo de las ideas y los cambios sociales de la Edad Contemporánea, juzgando positivamente su esfuerzo en la defensa de la crítica hacia la tradicional concepción de la idea de género.

Contenidos:

V. Las filósofas en la Edad Contemporánea

1. Reconocimiento, a través de lecturas comprensivas y reflexivas de textos, de las aportaciones del análisis crítico de género de Judith Butler para la elaboración de diversas producciones (esquemas, resúmenes, presentaciones, glosario de términos, etc.).
2. Relación del análisis de género de Judith Butler con el feminismo de la igualdad y el feminismo de la diferencia estudiado por Celia Amorós, el feminismo interseccional defendido por Angela Davis y el feminismo universalista expuesto por Martha Nussbaum.

3. Análisis y valoración de la contribución de esta autora a los cambios sociales de la Edad Contemporánea y su vigencia en la actualidad a través de prácticas filosóficas de diálogo y argumentación.

6. Resultados

Ante todo, es necesario aclarar que, por la naturaleza de este Trabajo Fin de Máster, los resultados que aquí se exponen no pueden ser definidos en términos cuantitativos, sino cualitativos. En primer lugar, con el planteamiento que aquí se ofrece, se logra una visión mucho más amplia de lo que es la Filosofía como disciplina, ya que, en la perspectiva tradicional, en la que se inserta solo filosofía hecha por hombres, se omite casi toda la historia del pensamiento de la parte de la humanidad que conforman las mujeres. Así, con Historia de las Filósofas se añade una amplia lista de personas que han contribuido (y contribuyen) al desarrollo de ideas, teorías y conceptos filosóficos y, en definitiva, al estudio de nuestra experiencia y percepción de la realidad como seres humanos⁵¹.

Con la investigación que se ha llevado a cabo se obtiene como resultado principal la demostración de que la filosofía hecha por autoras es completamente válida para integrarse dentro de un currículo educativo dirigido al alumnado de 2º de Bachillerato. Y, lo que es más importante, la evidencia de que es tal el número de autoras cuya filosofía es relevante para el desarrollo del pensamiento humano que es posible crear una asignatura solamente dedicada a la filosofía hecha por mujeres. Por lo tanto, este TFM desmiente así la creencia generalizada e infundada, apoyada y difundida por numerosos filósofos e, incluso, parte de la comunidad docente, de que las mujeres no poseen la misma capacidad intelectual y, concretamente, filosófica que los hombres y que, por ello, no existe un número suficiente de filósofas como para considerarlas representativas de la historia del pensamiento. Además, con la asignatura que aquí se plantea, se amplía la mirada de la filosofía partiendo desde una perspectiva de igualdad de género completamente acorde con nuestros tiempos y, sobre todo, con lo que promulgan las leyes educativas.

Y este es el segundo punto que me gustaría exponer en este apartado: la legalidad. Como se afirmó en el apartado concerniente a este aspecto, el currículo de Historia de la Filosofía actual, tal y como se encuentra planteado, no se ajusta a lo que la ley exige en términos de igualdad. No es posible pretender educar en igualdad y no incluir ni una sola

⁵¹ Es importante incidir en el hecho de que, aunque aquí se desarrolla una investigación en torno a la filosofía hecha por mujeres, es necesario también realizar un estudio de la filosofía hecha por personas de otras culturas e identidades, como puede ser, por ejemplo, el caso de la filosofía oriental o elaborada por personas transgénero. El objetivo último de este proceso de investigación sería reunir el mayor número de mentes filósofas posible para así crear un currículo verdaderamente representativo de la Historia de la Filosofía de la humanidad en general.

filósofa en el currículo, son mensajes incompatibles entre sí. Lo que se comunica con esta exclusión es que la filosofía hecha por mujeres no posee la misma calidad que la que ha sido y es elaborada por hombres. Y esta premisa, como se ha demostrado a lo largo de este trabajo, es completamente falsa. Por lo tanto, la creación de esta asignatura como una alternativa a la actual Historia de la Filosofía y, lo que es más importante, como un vehículo para crear una futura Historia de la Filosofía más fidedigna y realista, que incluya autoras y autores, se ajusta mejor a lo que la legalidad pretende lograr en materia de igualdad.

Y es que el aprendizaje de la filosofía hecha por mujeres lleva al alumnado a comprender otras realidades distintas de la que se ha establecido como normativa a lo largo de la historia. Las alumnas y alumnos de Bachillerato (y de todas las etapas educativas, en realidad) de este país se ven sujetos a un ocultamiento de la historia de una humanidad que se aleje de la norma impuesta, perpetuada y compuesta por el «hombre blanco cis occidental». Este proyecto de asignatura, por tanto, ofrece al alumnado una educación de mayor calidad al implicar una mayor comprensión, ya no de la Historia de la Filosofía sino de la propia Historia en sí misma, pues a través de las voces de las personas que han sido excluidas y marginadas se comprende la totalidad de los contextos socioculturales de los distintos períodos históricos.

Además, y centrándonos en el contenido de las autoras en sí, el alumnado de Bachillerato obtendrá con su estudio un conocimiento de conceptos e ideas a las que no podrían acceder de seguir un currículo tradicional; ideas como el propio concepto de «feminismo» y sus corrientes, la noción sustantiva del binarismo sexo y género, el papel del misticismo como vía de conocimiento, la importancia de los salones franceses en la Ilustración o la idea de «lo Otro», entre otras reflexiones. A través de la lectura de textos, presentaciones, debates, elaboración de glosarios, etc., se amplía el abanico de conocimientos del alumnado y, además, desde una perspectiva de género, lo que aporta un mayor ejercicio de sentido crítico aplicable a todos los aspectos de la vida diaria.

Este sentido crítico es fundamental en la filosofía, pero también fuera de ella. Es necesario observar con atención nuestra naturaleza y el contexto en el que nos encontramos para alcanzar los dos objetivos que, ahora sí, pertenecen a la actividad filosófica: el autoconocimiento y el desarrollo humano. Por último, este sentido crítico es especialmente importante en tiempos convulsos, y actualmente, con todos los

condicionantes sanitarios, políticos, sociales y económicos que componen nuestro marco presente, es uno de esos momentos en los que se debe prestar más atención, pues los triunfos éticos, como puede ser la noción de igualdad práctica, son los primeros en ser puestos en entredicho. Por lo tanto, para finalizar, es preciso añadir que uno de los resultados del aprendizaje del estudio de la asignatura que aquí se plantea colabora con el objetivo que se repite en la legislación educativa española y canaria: la constitución de una ciudadanía con conciencia social y de género, que actúa para el desarrollo de sus individuos y de sí misma como conjunto.

7. Conclusiones

Este trabajo concluye, primeramente, con la consciencia de sus propios límites, lo que no posee un significado negativo, pues lo que aquí se presenta es una maqueta de lo que podría llegar a ser Historia de las Filósofas, una puerta abierta a una investigación más profunda y hacia la posibilidad de creación de esta asignatura, altamente beneficiosa para el alumnado por los motivos que se han descrito a lo largo de este documento. Por lo tanto, ante todo, cabe aclarar que la selección de filósofas que se muestra en este TFM ha sido realizada por una sola persona, estudiante de Máster en Formación del Profesorado, por lo que cabe la posibilidad de que se pueda requerir de ciertas modificaciones en dicha selección e incluso de algunas contribuciones que enriquezcan el contenido de la asignatura que se propone y la ajusten de mejor manera a los objetivos que la etapa educativa y el curso de 2º de Bachillerato exigen.

De hecho, como se ha comentado en algún punto de este TFM, la meta final ideal de este TFM no es siquiera la creación de una asignatura dedicada solamente a las mujeres filósofas, sino la implantación de una Historia de la Filosofía real que incluya mujeres, hombres, personas transgénero, no binarias y, por supuesto, naturales de otras culturas y nacionalidades no pertenecientes al mundo occidental, mundo al que se le ha otorgado tal importancia que muchas veces pudiera parecer que es el único válido y digno de ser estudiado, lo que lleva a un conocimiento sesgado y casi solipsista de la realidad. La intención con todo esto sería crear un catálogo lo más amplio y representativo posible de toda la filosofía que la humanidad ha elaborado desde el principio de la civilización hasta la actualidad, tomando como centro las ideas y no los cuerpos que las sostienen. Pero, precisamente, para llegar a ese punto, es necesario reivindicar la existencia y experiencias de esos cuerpos, ya que son los que experimentan, desarrollan y expresan las ideas según

las condiciones a las que se encuentran sometidos. Por ello, es necesario dejar constancia de la validez de la realidad que experimentan las distintas identidades corporales no hegemónicas, es decir, la realidad de las mujeres, de las personas transgénero, de las personas no binarias, de las personas no occidentales; en definitiva, las realidades distintas al hombre blanco heterosexual occidental.

Es por esta hegemonía aún imperante que, también, elaboro este trabajo con el conocimiento de su carácter utópico dado el contexto sociocultural que habitamos en Europa, España y, concretamente, Canarias. Si en 2021 aún es asunto de debate el incluir a una sola filósofa en el currículo de Historia de la Filosofía, el hecho de incluir una asignatura solamente dedicada a mujeres filósofas, aunque fuera como optativa, no es un hecho que siquiera pueda ponerse sobre la mesa. Por el momento, vivimos insertas/os en un sistema capitalista neoliberal que se nutre de la desigualdad y, en el caso que compete a este trabajo, la misoginia. Por lo tanto, este planteamiento requiere de un futuro de miras abiertas, de empatía integrada, de completo interés por el conocimiento en sí y de un verdadero propósito de progreso (por mucho que se hayan ocupado ya, unos y otros, de desfigurar este concepto).

Asimismo, este proyecto requeriría asimismo de colaboración por parte de la comunidad docente, ya que esta, en algunas ocasiones, ha manifestado su desacuerdo con la inclusión de nuevos referentes en el currículo ya existente al suponer una reestructuración de sus clases. Además, para finalizar, para que el aprendizaje sea completamente efectivo en el alumnado de 2º de Bachillerato y que este proyecto surtiera un efecto educativo real, sería necesaria la desaparición de la visión productivista característica del curso de 2º de Bachillerato, ya que los contenidos que se imparten se dirigen enteramente, en la práctica, hacia la realización de la EBAU.

8. Bibliografía

- ABBAGNANO, N. (1994). *Historia de la Filosofía. Volumen I.* (trad. ESTHEL RICH, J y PÉREZ, J.). Barcelona: Hora.
- ALIC, M. (2005). *El legado de Hipatia: Historia de las mujeres en la ciencia desde la Antigüedad hasta finales del siglo XIX.* Madrid: Siglo XXI.
- BEAUVOIR, S. (2017). *El segundo sexo* (trad. MARTORELL, A.). Madrid: Cátedra.
- Blog de Filosofía ULL. Recuperado de: <http://filosofiaull.blogspot.com/>
- BRUZZESE, M. Y DE MARTINO, G. (1996). *Las filósofas. Las mujeres protagonistas en la historia del pensamiento* (trad. POOLE, M.). Madrid: Cátedra.
- BUSTOS, C. (1941). Escuelas de Hogar de la Sección Femenina. *Revista Nacional de Educación*, 3, 11-13.
- CALVO, Y. (2016). *La aritmética del patriarcado.* Barcelona: Bellaterra.
- Consejería de Educación y Universidades. *Currículo de Historia de la Filosofía.* Gobierno de Canarias.
- DÍAZ, L. y TORRADO, E. (2019). El género y sus interseccionalidades desde una perspectiva sociológica e histórico-crítica en las narrativas autobiográficas de Angelou, Lorde y Davis. *Investigaciones Feministas* 9 (No. 2), 291-307.
- ECO, U. (2016). *De la estupidez a la locura: crónicas para el futuro que nos espera.* Buenos Aires: Lumen.
- GARRIDO, M. (2005). Historia de la Educación en España (1857-1975). Una visión hasta lo local. *Contraluz: Revista de la Asociación Cultural Arturo Cerdá y Rico*, 2, 89-146.
- [Gobiernodecanarias.org/icigualdad/](http://gobiernodecanarias.org/icigualdad/). Recuperado de: https://www.gobiernodecanarias.org/icigualdad/temas/educacion_igualdad/

- GONZÁLEZ, T. (2009). Los programas escolares y la transmisión de roles en el franquismo: la educación para la maternidad. *Bordón*, 61 (3), 95-105.
- HERNÁNDEZ, R. y VÁZQUEZ, M. (2020), *El mes de las filósofas 3*. Filosofía ULL.
- KELLY, J. (2014). Early Feminist Theory and the "Querelle des Femmes", 1400-1789. *Signs*, 8 (No. 1), 4-28.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. 4 de mayo de 2006. BOE núm. 106. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. 10 de diciembre de 2013. BOE núm. 295. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>
- Ley 6/2014, de 25 de julio, Canaria de Educación no Universitaria. Recuperado de: <https://www.boe.es/eli/es-cn/l/2014/07/25/6/dof/spa/pdf>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. 30 de diciembre de 2020. BOE núm. 340. Recuperado de: <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/dof/spa/pdf>
- MÉNAGE, G. (2009). *Historia de las mujeres filósofas*. Barcelona: Herder.
- MOLERO, M. y SALVADOR, A. (2017).
- NIETZSCHE, F. (2011), *Así habló Zaratustra*. Madrid: La esfera de los libros.
- PERDOMO, I. y VÁZQUEZ, M. (2018). *El mes de las filósofas*. Filosofía ULL.
- PERDOMO, I., SANTANA, M. y VÁZQUEZ, M. (2019). *El mes de las filósofas 2*. Filosofía ULL.
- PLATÓN (1988). *Diálogos, IV: República* (trad. EGGERS, C.). Madrid: Gredos.
- RAE (@RAEinforma). (21 de mayo de 2019). #RAEconsultas *El término «cisgénero» es el correlato opuesto de «transgénero» y, por tanto, simplemente*

designa a las personas en las que el sexo biológico y la identidad de género coinciden

[Tweet]. Recuperado de: <https://twitter.com/RAEinforma/status/1130792938043269120>

- RODRÍGUEZ, R. M. (ed.) (1997). *Mujeres en la historia del pensamiento*. Barcelona: Anthropos.
- ROUSSEAU, J. (1990). *Emilio, o De la educación* (trad. ARMIÑO, M.). Madrid: Alianza.
- TOMMASI, W. (2002). *Filósofos y mujeres. La diferencia sexual en la Historia de la Filosofía* (trad. BALLESTER, C.). Madrid: Narcea.

9. Anexos

ANEXO A. Criterios de evaluación presentes en el currículo de Historia de la Filosofía de 2º de Bachillerato

<p>Criterio de evaluación</p> <p>1. Realizar proyectos cooperativos de investigación basados en el análisis de los fragmentos de textos más relevantes de la historia de la filosofía, en los que aplica adecuadamente las herramientas y los procedimientos del trabajo intelectual al aprendizaje de la filosofía, y exponerlos mediante presentaciones en soporte informático y audiovisual para explicitar los conocimientos adquiridos, relacionándolos con otros autores o problemas sobre las temáticas estudiadas en la unidad. Argumentar, de forma oral y escrita, sus propias opiniones sobre los problemas fundamentales de la filosofía, con la intención de utilizarlas de manera razonada en debates con otras posiciones diferentes.</p> <p>Con este criterio se pretende evaluar que el alumnado analiza y comprende, investigando y seleccionando información en internet procedente de fuentes solventes, el sentido global de los textos, reconociendo los planteamientos e ideas que se defienden mediante la elaboración de resúmenes de sus contenidos fundamentales (la realidad, el conocimiento, el ser humano, la ética y la política), así como la estructura del texto, el orden lógico, su explicación, etc., trabajando listas de vocabulario de conceptos e ideas relevantes, esquemas, mapas conceptuales, tablas cronológicas, etc. También se quiere constatar si identifica la conclusión, relacionando esas ideas con la filosofía del autor y los contenidos estudiados para exponerlo al aula-clase mediante la utilización de las herramientas informáticas y de la web 2.0, como <i>wikis</i>, blogs, redes sociales, procesadores de textos, diapositivas, etc. Por último, se trata de verificar si, como resultado del proceso, argumenta con claridad y coherencia, tanto oralmente como por escrito, sus propias opiniones y las defiende en debates, valorando la diversidad de ideas a la vez que se apoya en los aspectos comunes.</p>	COMPETENCIAS: CL, CD, AA, CSC,	BLOQUE DE APRENDIZAJE I: CONTENIDOS TRANSVERSALES
<p>Estándares de aprendizaje evaluables relacionados</p> <p>1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12.</p>		

<p>Criterio de evaluación</p> <p>2. Realizar presentaciones creativas orientadas a comprender y explicar el origen de la filosofía en Grecia desde la filosofía presocrática y el giro antropológico de Sócrates y los sofistas hasta el idealismo de Platón, entendido como el primer gran sistema filosófico, estableciendo relaciones y demostrando que se han utilizado diversas fuentes de información de manera cooperativa. Analizar la relación entre realidad y conocimiento, la concepción dualista del ser humano y la dimensión antropológica y política de la virtud, propuestas por Platón, mediante disertaciones en las que valora su influencia en el desarrollo de las ideas y los cambios socioculturales de la Grecia antigua, apreciando críticamente su discurso.</p> <p>Con este criterio se pretende comprobar que el alumnado distingue las respuestas presocráticas en relación con el origen del cosmos, los conceptos de la dialéctica socrática, el convencionalismo democrático y el relativismo moral de los sofistas. También se persigue constatar que entiende y explica con claridad, tanto en el lenguaje oral como en el escrito, las teorías fundamentales de la filosofía de Platón, relacionándolas entre sí e identificando los problemas de la filosofía antigua. Para ello, el alumnado ha de desarrollar de manera cooperativa presentaciones en las que utiliza conceptos de Platón, como idea, mundo sensible, mundo inteligible, bien, razón, <i>doxa</i>, <i>episteme</i>, universal, absoluto, dualismo, reminiscencia, transmigración, <i>mimesis</i>, <i>methexis</i>, virtud y justicia, entre otros. Asimismo se trata de evaluar si elabora con rigor disertaciones en las que analiza la relación entre realidad y conocimiento, la concepción dualista del ser humano y la dimensión antropológica y política de la virtud, poniendo de manifiesto el esfuerzo de la filosofía de Platón por contribuir al desarrollo de las ideas y a los cambios sociales de la Grecia antigua, valorando el diálogo como método filosófico, el nacimiento de las utopías sociales, el sentido del gobernante-filósofo o su defensa de la inclusión de las mujeres en la educación.</p>		COMPETENCIAS: CL, CD, CSC, CEC.	BLOQUE DE APRENDIZAJE II: LA FILOSOFÍA EN LA GRECIA ANTIGUA.
<p>Estándares de aprendizaje evaluables relacionados</p> <p>13, 14, 15, 16..</p>	<p>Contenidos</p> <p>II: La Filosofía en la Grecia antigua</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Distinción del origen de la filosofía griega desde los presocráticos y el giro antropológico de Sócrates y los sofistas hasta el idealismo de Platón, entendido como el primer gran sistema filosófico. 2. Realización de presentaciones sobre Platón y su contexto filosófico con un análisis de la relación entre realidad y conocimiento, la concepción dualista del ser humano y la dimensión antropológica y política de la virtud. El esfuerzo de la filosofía helena en la contribución al desarrollo de las ideas y a los cambios sociales de la Grecia antigua. 		

	3. Valoración del diálogo como método filosófico, el nacimiento de las utopías sociales, el sentido del gobernante-filósofo y la defensa de la inclusión de las mujeres en la educación.
--	--

<p>Criterio de evaluación</p> <p>3. Entender el sistema teleológico de Aristóteles, relacionándolo con el pensamiento de Platón y la física de Demócrito, y valorar su influencia en el desarrollo de las ideas y en los cambios socioculturales de la Grecia antigua. Realizar presentaciones y exposiciones creativas elaboradas en pequeños grupos usando las TIC. Relacionar las distintas escuelas éticas surgidas durante el helenismo como el epicureísmo, el estoicismo y el escepticismo, y expresar por escrito su papel en el contexto socio-histórico y cultural de la época, señalando la repercusión de los grandes científicos helenísticos y la gran importancia para Occidente de la biblioteca de Alejandría.</p> <p>Este criterio trata de constatar que el alumnado conoce y comprende las teorías fundamentales de la filosofía de Aristóteles a través de la lectura crítica de fragmentos de textos breves y significativos, examinando su concepción de la metafísica y la física, el conocimiento, la ética eudemonísta y la política comparándolas, mediante exposiciones, con las teorías de Platón y relacionándolas con las soluciones aportadas por la física de Demócrito, identificando los problemas de la filosofía antigua. Igualmente se evaluará que utiliza con rigor conceptos aristotélicos, como sustancia, ciencia, metafísica, materia, forma, potencia, acto, causa, efecto, teleología, lugar natural, inducción, deducción, abstracción, alma, monismo, felicidad y virtud entre otros, elaborando listas de vocabulario de conceptos e ideas relevantes, esquemas, mapas conceptuales, etc. Además, se trata de verificar si el alumnado estima y razona el esfuerzo de la filosofía de Aristóteles por contribuir al desarrollo del pensamiento occidental y describe las respuestas de las doctrinas éticas helenísticas e identifica algunos de los grandes logros de la ciencia alejandrina mediante disertaciones orales que presentará al grupo-clase.</p>	COMPETENCIAS: CL, CD, CSC, CEC	BLOQUE DE APRENDIZAJE II: LA FILOSOFÍA EN LA GRECIA ANTIGUA.
<p>Estándares de aprendizaje evaluables relacionados</p> <p>17, 18, 19, 20, 21.</p>		

<p>Criterio de evaluación</p> <p>4. Explicar el origen del pensamiento cristiano y su encuentro con la filosofía, a través de las ideas fundamentales de Agustín de Hipona, apreciando su defensa de la libertad, la verdad y el conocimiento interior o la historia, y presentarla en exposiciones creativas realizadas en pequeños grupos usando las TIC. Conocer la síntesis de Tomás de Aquino, relacionarla con el agustinismo, la filosofía árabe y judía y el nominalismo, y evaluar críticamente su influencia en el desarrollo de las ideas y los cambios socioculturales de la Edad Media, expresando por escrito de un modo argumentado las aportaciones más importantes del pensamiento medieval. Realizar, de forma colaborativa mediante las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías, un glosario de términos en el que se aprecie que se explican con precisión. Conocer alguna de las teorías centrales del pensamiento de Guillermo de Ockam para debatir acerca de su reflexión crítica que condujo a la separación razón-fe, la independencia de la filosofía y el nuevo impulso para la ciencia.</p> <p>Este criterio trata de constatar si el alumnado elabora exposiciones de modo cooperativo, utilizando diversas estrategias de tratamiento de la información (resúmenes, esquemas, mapas conceptuales, etc.), para explicar el encuentro de la filosofía y la religión cristiana en sus orígenes a través de las tesis centrales del pensamiento de Agustín de Hipona, así como la filosofía de Tomás de Aquino (la relación entre fe y razón, las vías de demostración de la existencia de Dios y la ley moral, etc.) mediante el manejo de conceptos escolásticos como, razón, fe, verdad, Dios, esencia, existencia, creación, inmortalidad, ley natural, ley positiva y precepto, etc., comparándolas con las teorías de la filosofía antigua. Asimismo se comprobará si elabora por escrito una disertación sobre las respuestas del agustinismo, la filosofía árabe y judía y el nominalismo, en la que identifique los problemas de la filosofía medieval y los relacione con las soluciones aportadas por Tomás de Aquino, valorando tanto su esfuerzo por contribuir al desarrollo de las ideas y a los cambios sociales de la Edad Media como a la universalidad de la ley moral. Además, se trata de verificar si el alumnado participa en debates sobre las tesis centrales del nominalismo de Guillermo de Ockam y su importancia para la entrada en la modernidad.</p>	
<p>Estándares de aprendizaje evaluables relacionados 22, 23, 24, 25, 26, 27.</p>	<p>Contenidos III: La filosofía medieval</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Elaboración de exposiciones para la explicación del encuentro de la filosofía y la religión cristiana en sus orígenes a través de las tesis centrales del pensamiento de Agustín de Hipona. 2. Identificación de las tesis centrales de la filosofía de Tomás de Aquino (la relación entre fe y razón, las vías de demostración de la existencia de Dios y la ley moral, etc.) e inserción en el contexto del pensamiento medieval.

	<p>2.1. Elaboración de glosarios de conceptos escolásticos como, razón, fe, verdad, Dios, esencia, existencia, creación, inmortalidad, Ley Natural, Ley positiva y precepto, etc., y relacionar el tomismo con el agustinismo, la Filosofía árabe y judía y el nominalismo.</p> <p>3. Participación en debates sobre la crisis de la Escolástica en el s. XIV: el nominalismo de Guillermo de Ockam y las relaciones razón-fe, la independencia de la Filosofía y el nuevo impulso para la ciencia.</p>
--	---

<p>Criterio de evaluación</p> <p>5. Reconocer a través de lecturas comprensivas y reflexivas de textos escritos, o en formatos digitales, de historia de la filosofía, las aportaciones de F. Bacon para la revolución científica moderna. Elaborar en grupos de trabajo, utilizando la biblioteca escolar y las TIC, distintas producciones (un glosario de términos filosóficos, resúmenes, esquemas, comentarios, etc.) centradas en comprender la importancia del giro experimentado por el pensamiento occidental como anticipador de la modernidad, valorando la importancia de la filosofía humanista y las aportaciones del pensamiento de N. Maquiavelo.</p> <p>Con este criterio se pretende constatar que el alumnado reconoce a través de lecturas comprensivas y reflexivas de textos escritos o en formatos digitales de historia de la filosofía las aportaciones del método racional de F. Bacon para la revolución científica moderna. Además, se trata de comprobar que elabora en grupos de trabajo, utilizando la biblioteca escolar y las TIC, distintas producciones (un glosario de términos filosóficos, resúmenes, esquemas, comentarios, etc.) centradas en comprender la importancia del giro ofrecido por el pensamiento occidental renacentista como anticipador de la modernidad, y que valora la importancia de la filosofía humanista (<i>dignitas hominis</i>) contra los prejuicios sobre la investigación y el nuevo conocimiento. Además, se verificará que realiza debates, tertulias, foros, etc., sobre las aportaciones de las ideas ético-políticas fundamentales del pensamiento de N. Maquiavelo, comparándolas con los sistemas ético-políticos anteriores, con la finalidad de relacionarlas con el contexto social, ético y político actual.</p>		COMPETENCIAS: CL, CD, AA, CSC	BLIQUE DE APRENDIZAJE IV: LA FILOSOFÍA EN LA MODERNIDAD Y LA ILUSTRACIÓN
<p>Estándares de aprendizaje evaluables relacionados</p> <p>28, 29.</p>	<p>Contenidos</p> <p>IV: La filosofía en la modernidad y la Ilustración</p> <p>1. Reconocimiento, comprensión y reflexión de textos sobre la filosofía renacentista y las aportaciones de F. Bacon con respecto al cambio del paradigma aristotélico y al giro experimentado por el pensamiento occidental como antesala de la modernidad, a través de un glosario de términos filosóficos, resúmenes, esquemas, etc.</p> <p>2. Explicación de textos significativos y breves pertenecientes a la obra de Maquiavelo <i>El Príncipe</i>, y desarrollo de presentaciones y posteriores debates sobre su realismo político.</p> <p>3. Participación en debates sobre la crisis de la Escolástica en el s. XIV: el nominalismo de Guillermo de Ockam y las relaciones razón-fe, la independencia de la Filosofía y el nuevo impulso para la ciencia.</p>		

<p>Criterio de evaluación</p> <p>6. Identificar las aportaciones del racionalismo y empirismo a través de lecturas comprensivas y reflexivas de textos escritos en formato digital o impreso procedente de manuales u otras obras de historia de la filosofía. Elaborar en grupos de trabajo, utilizando la biblioteca escolar, las TIC, etc., distintas producciones (glosario de términos filosóficos, resúmenes, debates, etc.) para reconocer y explicar los conceptos cartesianos como: razón, cogito, sustancia, método, verdad, etc., y conceptos de Hume como: escepticismo, experiencia, causalidad, emotivismo moral, etc., comparándolos con las teorías filosóficas antiguas y medievales, y reconocer su vigencia. Además, mediante la elaboración en grupo de esquemas y mapas conceptuales, reconocer los principales ideales de los ilustrados franceses, la conceptualización del contrato social y la posibilidad de aplicarlos en la actualidad.</p> <p>Con este criterio se pretende constatar que el alumnado identifica, a través de lecturas comprensivas y reflexivas de textos escritos impresos o en formato digital, procedentes de manuales u otras obras de historia de la filosofía, las aportaciones del racionalismo de Descartes y Espinoza y el empirismo de Locke y Hume. También se persigue comprobar que elabora en grupos de trabajo, utilizando la biblioteca escolar, las TIC, etc., distintas producciones (glosario de términos filosóficos, esquemas, pruebas escritas, comentarios, resúmenes, debates, tertulias, etc.) para que reconozca y explique los conceptos cartesianos como: razón, certeza, cogito, método, etc., y conceptos de Hume como: escepticismo, experiencia, percepción, emotivismo moral, etc., y compara los principios y elementos del conocimiento como verdad, causalidad y sustancia con las teorías filosóficas antiguas y medievales, así como que investiga su vigencia. Además, se trata de verificar si reconoce los principales ideales de los ilustrados franceses y la conceptualización y defensa del contrato social mediante elaboración en grupo de esquemas y mapas conceptuales, y si valora su importancia para el surgimiento de la democracia y la búsqueda de la felicidad colectiva, profundizando en el pensamiento de J. J. Rousseau y su crítica social a la civilización, sobre el estado de naturaleza, y la voluntad general, reflexionando acerca de su aplicación a la actualidad.</p>	
<p>Estándares de aprendizaje evaluables relacionados</p> <p>30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38.</p>	<p>Contenidos</p> <p>IV: La filosofía en la modernidad y la Ilustración</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Identificación, a través de lecturas comprensivas y reflexivas de textos, de las aportaciones del racionalismo de Descartes, del empirismo de Locke y Hume (y su emotivismo moral), y relación de los autores con su contexto social, científico, filosófico y antropológico. 2. Explicación de textos significativos y breves pertenecientes a la Ilustración francesa y a la obra de J. Rousseau <i>El Contrato Social</i>, y desarrollo de presentaciones de cuadros comparativos, esquemas, y debates sobre sus diferencias con T. Hobbes,

	sobre la felicidad colectiva, la civilización, la voluntad general, y acerca de su aplicación a la actualidad.
--	--

<p>Criterio de evaluación</p> <p>7. Identificar el criticismo de Kant y relacionarlo con el racionalismo, el empirismo y el contractualismo de Rousseau e investigar su vigencia, a través de lecturas comprensivas y reflexivas de textos escritos en formato digital o impreso procedente de manuales u otras obras de historia de la filosofía. Elaborar en grupos de trabajo, utilizando la biblioteca escolar, las TIC, etc., distintas producciones (glosario de términos filosóficos, resúmenes, etc.) para reconocer y explicar los conceptos kantianos: razón, crítica, trascendental, a priori, categoría, etc., y compararlos con teorías filosóficas antiguas y medievales. Además, mediante diálogos, tertulias, etc., valorar la influencia en el desarrollo de las ideas de la ley moral y la paz perpetua en Kant, y su aplicación a la actualidad.</p> <p>Con este criterio se pretende evaluar que el alumnado identifica, a través de lecturas comprensivas y reflexivas de textos escritos en formato digital o impreso procedente de manuales u otras obras de historia de la filosofía, el criticismo de Kant y lo relaciona con el racionalismo cartesiano, el empirismo de Hume y Locke y el contractualismo de Rousseau, e investiga su vigencia. También se verificará si elabora en grupos de trabajo, utilizando la biblioteca escolar, las TIC, etc., distintas producciones (glosario de términos filosóficos, esquemas, pruebas escritas, comentarios, resúmenes, etc.) para reconocer y explicar los conceptos kantianos: razón, crítica, trascendental, a priori, categoría, etc., y los compara con teorías filosóficas antiguas y medievales. Además, se trata de comprobar si valora la influencia de la ley moral y la paz perpetua (la búsqueda de la paz entre las naciones), la dignidad humana y la crítica del androcentrismo en Kant en el desarrollo de las ideas, los cambios socioculturales de la Edad Moderna y su aplicación a la actualidad, mediante diálogos, debates, foros, tertulias, etc.</p>		COMPETENCIAS: CL, AA, CSC, SIEE	BLIQUE DE APRENDIZAJE IV: LA FILOSOFÍA EN LA MODERNIDAD Y LA ILUSTRACIÓN
<p>Estándares de aprendizaje evaluables relacionados</p> <p>39, 40, 41, 42.</p>	<p>Contenidos</p> <p>IV: La filosofía en la modernidad y la Ilustración</p> <p>1. Identificación, a través de lecturas comprensivas y reflexivas de textos de Kant, de su idealismo trascendental (filosofía crítica o criticismo), explicación de su solución al problema del conocimiento, la moral y la paz perpetua, y relación de su doctrina con el contexto filosófico, político y social, mediante presentaciones, esquemas y participación en debates a cerca de su vigencia.</p>		

<p>Criterio de evaluación</p> <p>8. Analizar y relacionar el materialismo histórico de Marx con el idealismo de Hegel y con Feuerbach, haciendo uso de fuentes y textos de diferente naturaleza, con la finalidad de valorar la influencia de Marx en el desarrollo de las ideas y los cambios socioculturales de la Edad Contemporánea.</p> <p>Se trata de evaluar si el alumnado, individualmente y en trabajo cooperativo, explica y relaciona con claridad, tanto en el lenguaje oral como en el escrito y utilizando textos filosóficos, literarios, periodísticos con fuentes digitales o audiovisuales, los problemas de la filosofía contemporánea y las soluciones aportadas por Marx. Asimismo se comprobará que argumenta con rigor y emplea los conceptos fundamentales de Marx (como dialéctica, materialismo histórico, praxis, infraestructura, superestructura, fuerzas productivas, medios de producción, lucha de clases, trabajo, alienación, plusvalía y humanismo, entre otros) y su crítica al idealismo, a la alienación y a la ideología, a través de diferentes situaciones y producciones (infografías, artículos de opinión, exposiciones, audiovisuales, etc.). La finalidad de este criterio es asimismo constatar que el alumnado valora el esfuerzo de la filosofía de Marx por contribuir al desarrollo de las ideas y a los cambios sociales de la Edad Contemporánea, juzgando positivamente la defensa de la igualdad social y aplicando ideas y conceptos para analizar fenómenos sociales actuales como la globalización económica y política, los cambios producidos en el concepto de trabajo, el sindicalismo, el ocio, etc.</p>		<p>SIEE</p> <p>COMPETENCIAS: CL, AA, CSC,</p>	<p>BLOQUE DE APRENDIZAJE V: LA</p> <p>FILOSOFÍA CONTEMPORÁNEA</p>
<p>Estándares de aprendizaje evaluables relacionados</p> <p>43, 44, 45, 46.</p>	<p>Contenidos</p> <p>V: La filosofía contemporánea</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Investigación de los problemas de la filosofía contemporánea y las soluciones aportadas por Marx para la elaboración de diversas producciones (comentarios, disertaciones, infografías, etc.). 2. Análisis crítico sobre la contribución de Marx a los cambios sociales de la Edad Contemporánea y su vigencia en la actualidad, a través de prácticas filosóficas de diálogo y argumentación. 		

<p>Criterio de evaluación 9. Explicar el vitalismo de Nietzsche y relacionarlo, utilizando fuentes y textos de diferente naturaleza, con el vitalismo de Schopenhauer, valorando su influencia en el desarrollo de las ideas y los cambios sociales contemporáneos. Este criterio tiene el propósito de evaluar si el alumnado, individualmente y en trabajo cooperativo, identifica, explica y compara con claridad, tanto en el lenguaje oral como en el escrito, y utilizando textos filosóficos, literarios, periodísticos o fuentes digitales o audiovisuales, las teorías fundamentales de Nietzsche con los grandes temas de la filosofía antigua, medieval, moderna y contemporánea y las respuestas de Schopenhauer en su afirmación de la voluntad. Asimismo se comprobará que a través de diferentes situaciones y producciones argumenta con rigor empleando los conceptos fundamentales de Nietzsche (como crítica, tragedia, intuición, metáfora, convención, perspectiva, genealogía, transvaloración, nihilismo, superhombre, voluntad de poder y eterno retorno, entre otros), así como su crítica a la metafísica, la moral, la ciencia y la verdad como metáfora, y la afirmación del superhombre como resultado de la inversión de valores y la voluntad de poder. Por último, se trata de verificar si el alumnado valora el esfuerzo de la filosofía de Nietzsche por contribuir al desarrollo de las ideas y a los cambios sociales de la Edad Contemporánea, juzgando positivamente la defensa de otras formas de verdad y libertad provenientes del arte y el discurso estético.</p>	CEC COMPETENCIAS: CL, AA, CSC,	BLOQUE DE APRENDIZAJE V: LA FILOSOFÍA CONTEMPORÁNEA
<p>Estándares de aprendizaje evaluables relacionados 47, 48, 49, 50.43, 44, 45, 46.</p>		

<p>Criterio de evaluación 10. Explicar y relacionar el raciovitalismo de Ortega y Gasset, utilizando fuentes y textos de diferente naturaleza, con la aportación de figuras de la filosofía española, como Unamuno, y del pensamiento europeo. Analizar las influencias que recibió y la repercusión de su pensamiento en el desarrollo de las ideas y la regeneración social, cultural y política de España.</p> <p>Mediante este criterio se propone comprobar que el alumnado, individualmente y en trabajo cooperativo, explica con claridad, tanto en el lenguaje oral como en el escrito, utilizando textos filosóficos, literarios, periodísticos (en fuentes impresas, digitales o audiovisuales), las teorías fundamentales de la filosofía y del análisis social de Ortega y Gasset y las relaciona con posturas filosóficas como el realismo, el racionalismo, el vitalismo o el existencialismo, entre otras. Asimismo se verificará que argumenta con rigor, empleando conceptos orteguianos fundamentales (como objetivismo, ciencia, europeización, filosofía, mundo, circunstancia, perspectiva, razón vital, raciovitalismo, vida, categoría, libertad, idea, creencia, historia, razón histórica, generación, hombre-masa y hombre selecto, entre otros) en diversas situaciones y producciones. Además, este criterio va dirigido a constatar que el alumnado valore el esfuerzo de la filosofía de Ortega y Gasset por contribuir al desarrollo de las ideas y a los cambios sociales y culturales de la Edad Contemporánea española, juzgando positivamente su compromiso con la defensa de la cultura y la democracia.</p>		COMPETENCIAS: CL, AA, CSC, CEC	BLOQUE DE APRENDIZAJE V: LA FILOSOFÍA CONTEMPORÁNEA
<p>Estándares de aprendizaje evaluables relacionados 51, 52, 53.</p>	<p>Contenidos V: La filosofía contemporánea</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Investigación de la filosofía española en Ortega y Gasset y su relación con el pensamiento de Unamuno y europeo, para la elaboración de diversas producciones (comentarios, exposiciones, disertaciones, etc.). 2. Análisis de la contribución de Ortega y Gasset al desarrollo de las ideas y los cambios sociales y culturales de la Edad Contemporánea española a través de prácticas filosóficas de diálogo y argumentación. 		

<p>Criterio de evaluación</p> <p>11. Reconocer, analizar y relacionar, haciendo uso de fuentes y textos de diferente naturaleza, tanto las tesis fundamentales de la crítica de la Escuela de Frankfurt y la racionalidad dialógica de Habermas como las teorías fundamentales del pensamiento posmoderno de Vattimo, Lyotard y Baudrillard. Valorar estos discursos y su repercusión en los cambios socioculturales de la Edad Contemporánea y en el desarrollo de las ideas a partir de finales del s. XX.</p> <p>Con este criterio se pretende comprobar que el alumnado, individualmente y en trabajo cooperativo, explica y relaciona con claridad, tanto en el lenguaje oral como en el escrito, y utilizando textos filosóficos, literarios, periodísticos (en fuentes digitales o audiovisuales), los problemas de la filosofía contemporánea y las soluciones aportadas por la filosofía crítica de la Escuela de Frankfurt y por las teorías fundamentales de Habermas (los intereses del conocimiento y la teoría de la acción comunicativa) y de la postmodernidad (la deconstrucción de la modernidad desde la multiplicidad de la sociedad de la comunicación). Asimismo se verificará que argumenta con rigor utilizando los conceptos fundamentales de Habermas (como conocimiento, interés, consenso, verdad, enunciado, comunicación, desigualdad o mundo de la vida, entre otros) y de filósofos postmodernos como Vattimo, Lyotard y Baudrillard (como deconstrucción, diferencia, cultura, texto, arte y comunicación, entre otros) en diversas situaciones y producciones. La finalidad de este criterio es que el alumnado reflexione sobre la vigencia actual de estos autores y valore el esfuerzo de la filosofía de Habermas y del pensamiento postmoderno por contribuir al desarrollo de las ideas y a los cambios sociales de la Edad Contemporánea, juzgando positivamente su esfuerzo en la defensa del diálogo racional y el respeto a la diferencia.</p>	COMPETENCIAS: CL, AA, CSC, CEC	BLOQUE DE APRENDIZAJE V: LA FILOSOFÍA CONTEMPORÁNEA
<p>Estándares de aprendizaje evaluables relacionados 54, 55, 56, 57, 58, 59.</p>	<p>Contenidos</p> <p>V: La filosofía contemporánea</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Investigación de los problemas de la filosofía contemporánea y de las soluciones aportadas por Habermas y la idea de racionalidad dialógica, así como de la crítica de la Escuela de Frankfurt y del pensamiento posmoderno, para la elaboración de diversas producciones (comentarios, disertaciones, exposiciones, etc.). 2. Análisis de la contribución de estos autores a los cambios sociales de la Edad Contemporánea y su vigencia en la actualidad a través de prácticas filosóficas de diálogo y argumentación. 	