



---

# **Universidad de Valladolid**

**Facultad de Educación y Trabajo Social**

**Máster Universitario en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato,  
Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas**

**Especialidad en Filosofía**

**Refinar el sentido moral:**

**Hacia una educación ética en 1º de Bachillerato a través  
de la literatura**

**Trabajo de Fin de Máster**

Presentado por: Juan David Tibaduiza Gallegos

Tutora: María García Pérez

**Valladolid, España**

**2023**

## Resumen

El presente trabajo desarrolla una unidad didáctica. Se trata de un desarrollo del temario del bloque ético para la asignatura de Filosofía de 1º de Bachillerato. Sin embargo, puede utilizarse para otras materias como pueden ser Educación en Valores Éticos y Cívicos o incluso Psicología. En todo caso, el contexto de la unidad se enmarca de la manera antedicha.

Vivimos tiempos convulsos en los que la reflexión ética se hace cada vez más necesaria. Eso sí, se necesita una reflexión sosegada y que atienda a la realidad mundana. De lo contrario, estaremos haciendo una moral de ángeles, que poco tenga que hablarle al ciudadano o ciudadana actual.

Más necesaria se hace esta reflexión cuando hablamos de la formación de adolescentes. Y es que, en todas las épocas, en todos los contextos, la educación se entiende también como una formación moral. La reflexión ética permite concebirse a sí mismo como un ser moral, con discernimiento, capaz de hacer cosas buenas y malas. La dificultad que se presenta en este caso es la de poder definir lo bueno o lo malo en la coyuntura actual. Lo cierto es que vivimos una época vivimos una época abocada al individualismo en la que en la que hablar de absolutos pierde mucha validez. En este contexto, hablar de la moral como una serie de normas y leyes fijas, estrictamente conceptuales, resulta poco fiable.

Para el auxilio de la ética, propongo partir de un esquema humeano. Para él, el discernimiento moral no se basaba en una distinción racional entre lo bueno y lo malo. Más bien se trataba de algo estético. Algo que remite al sentido de lo que resulta admirable o censurable. En este sentido, una educación ética tiene que pasar por una suerte de educación del sentido moral, que lo refine y haga más delicado y menos rotundo.

En esta unidad, consideramos que una herramienta determinante para la enseñanza de la ética es la literatura. Por cuanto ella nos puede poner ante realidades que de otro modo no viviríamos y, ante todo, tiene la capacidad de ser un agente estético. En este sentido, escuchar historias que muevan nuestras emociones, nos conmueven, y, de ese modo, nos educan moralmente.

Nos valdremos de tres obras elementales de la literatura: *El guardián entre el centeno*, *Matar a un ruiseñor* y *Macbeth*. En los tres nos encontramos con una suerte de teatro de la

vida, que nos invita a conmovernos con diversas situaciones. Los tres presentan un contenido moral importante y, además, con temáticas muy cercanas al alumnado de Bachillerato.

Empezaremos, pues, nuestro trabajo, reflexionando de manera sintética sobre el estado de la ética en la actualidad. Partiendo de estas reflexiones, pasamos a una consideración acerca de la importancia de la literatura en la formación ética, y luego ya tendremos la Unidad Didáctica como tal.

**Palabras clave:** ética, moral, literatura, Hume, sentimiento moral, Rorty, pragmatismo, Kant, Arendt, estética de la moral, educación, Bachillerato, Filosofía.

## Índice

<i>Resumen</i> .....	2
<i>La realidad actual como punto de partida para una educación ética</i> .....	6
La licuefacción del <i>nomos</i> y la enseñanza de la ética.....	9
<i>Educar moral y éticamente hoy</i> .....	13
<i>¿Cómo enseñar la moral? Del saber moral al sentimiento moral</i> .....	17
El sujeto moral reencontrado .....	22
<i>La literatura y la conmoción de los sentimientos</i> .....	29
La posibilidad de sentir a través de la literatura.....	29
La literatura como educación moral.....	34
Sobre cómo enseñar la ética a través de la literatura.....	37
<i>Macbeth</i> de William Shakespeare .....	38
<i>El guardián entre el centeno</i> de J.D. Salinger .....	42
<i>Matar a un ruiseñor</i> de Harper Lee.....	44
<i>Contexto de la unidad didáctica en programación de 1º de Bachillerato</i> .....	48
Relación con las competencias clave .....	48
Relación con las competencias específicas y sus criterios de evaluación .....	50
Relación con los contenidos de la materia .....	55
Contenidos propios de la Unidad Didáctica.....	57
Relación con los objetivos de etapa .....	57
<i>Situaciones de aprendizaje con sus indicadores de logro</i> .....	61
Clase magistral.....	61
Visualización de contenido audiovisual .....	61
Exposiciones grupales a partir de lecturas.....	62
Puesta en escena.....	63
<i>Metodología de aprendizaje</i> .....	64

<b>Metodologías pedagógicas utilizadas .....</b>	<b>64</b>
<b>Cronología de sesiones.....</b>	<b>64</b>
Sesión 1 .....	64
Sesión 2 .....	65
Sesión 3 .....	65
Sesión 4 .....	65
Sesión 5 .....	65
Sesión 6 .....	66
Sesión 7 .....	66
Sesión 8 .....	66
Sesión 9 .....	66
Sesión 10 .....	66
<b>Evaluación .....</b>	<b>66</b>
<b>Atención a la diversidad.....</b>	<b>67</b>
<b><i>Conclusiones</i> .....</b>	<b>68</b>
<b><i>Bibliografía</i> .....</b>	<b>69</b>
<b>Legislación consultada: .....</b>	<b>71</b>
<b>Recursos multimedia:.....</b>	<b>71</b>

## La realidad actual como punto de partida para una educación ética

No cabe duda de que vivimos un mundo de realidad convulsa. La polifacética Dra. Denise Najmanovich afirma que vivimos en la época de las tres “C”: crisis, cambio y complejidad<sup>1</sup>. La crisis se ha dado en virtud de un creciente paradigma (o antiparadigma) en el que lo que resultaba obvio ha dejado de serlo.

Hay dos sentencias que se han grabado, paradójicamente, sobre piedra en la historia de la filosofía: “Dios ha muerto” y “todo lo sólido se desvanece en el aire”. Ambas frases tienen un claro tinte profético en el que avizoran, de algún modo, que la modernidad tiene un potencial anómico. La solidez, es decir, todo lo que resulta evidente en la sociedad, las instituciones sociales, las ideas, las creencias, las culturas, en fin, todo, tiende a dejar de darse por sentado para ser puesto en duda y, de este modo, dejado en el aire. La frase completa de Marx y Engels resulta esclarecedora:

Todas las relaciones firmes y enmohecidas, con su cortejo de ideas y nociones veneradas de antiguo, se disuelven, todas las de formación reciente se hacen añejas antes de haber podido osificarse. Todo lo estamental y estable se evapora, todo lo sagrado es profanado y los hombres se ven finalmente obligados a contemplar su posición en la vida, sus relaciones mutuas, con ojos fríos<sup>2</sup>

Sin embargo, hasta aquí solo hemos señalado, muy sencillamente, un fenómeno que es bastante notorio en nuestras sociedades actuales. Lo que valdría la pena es entender qué decimos por anomia, hilándolo con el punto central de este trabajo: una enseñanza particular de la ética.

En primer lugar, hemos hablado de la anomia. Es un concepto bastante sugerente que tomo de Peter Berger<sup>3</sup>. Para Berger, el mundo es un producto del hombre. Para entender este planteamiento, me gustaría referirme a una obra literaria: *Cien años de soledad* de Gabriel García Márquez. Al comienzo de la obra, se nos describe el nacimiento de un pueblo, Macondo, que bien puede decirse que es el mundo. Es una suerte de relato cosmogónico en

---

<sup>1</sup> Denise Najmanovich, «Educar en tiempos agitados: Crisis, Cambio y Complejidad», *Revista IRICE* 24, n.º 24 (2012): 14, <https://doi.org/10.35305/revistairice.v24i24.467>.

<sup>2</sup> Karl Marx y Friedrich Engels, *El manifiesto comunista*, ed. Jacobo Muñoz (Epub Libre, 2019), 15.

<sup>3</sup> Peter L Berger, *El dosel sagrado: Elementos para una sociología de la religión* (Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1969), 33.

el que se nos empieza hablando de una era pre-lingüística: “[e]l mundo era tan reciente, que muchas cosas carecían de nombre, y para mencionarlas había que señalarlas con el dedo”<sup>4</sup>. No había categorías, no había nombres, no había sistematizaciones de la realidad sobre las que poder comunicarse y sobre las que poder ejercer un dominio significativo sobre el universo.

A diferencia de otros seres que habitan el planeta, el mundo del ser humano es abierto. Esto quiere decir que no está determinado por una naturaleza instintiva. La propia constitución biológica del ser humano le otorga un horizonte de posibilidad muy amplio para su actuar sobre él. Ante los estímulos del mundo, no tiene una respuesta dada de antemano. Tiene posibilidades y muchas. Si un hombre se encuentra una tarta sobre la mesa puede comerla, tirarla al cubo de la basura, lanzarla a alguien a la cara o un largo etcétera. Ahora bien, una vida vivida enteramente con tal nivel de indeterminación sería insoportable. El hombre de la tarta no quiere siempre andar entre una cosa y otra, sino que quiere poder comérsela, sin pensárselo tanto. Sin embargo, sabemos que el ser humano no puede dejar de externalizarse: se vuelca permanentemente a una realidad que le resulta genéticamente indeterminada. Por lo tanto, el hombre necesita crear una serie de significados, definiciones y simbologías normativas, por los que puede operar sobre el mundo. En este sentido, se da un movimiento creativo por el que el hombre resuelve la inestabilidad de su relación con la realidad: crea un mundo con sentido<sup>5</sup>.

En el caso de Berger, hablamos, en efecto, de un sociólogo del conocimiento. Y en esta línea sigue un planteamiento, de algún modo idealista. No quiero entrar aquí en el debate entre si existe una realidad ajena al conocimiento humano o no. En todo caso, eso será tema de alguna otra provechosa unidad didáctica para 1º de Bachillerato, pero ciertamente no de esta. Sin embargo, en el campo de la filosofía, encontramos también quien pueda venir a nuestro auxilio. Está Cassirer, que tiene una interpretación muy interesante de la trascendencia kantiana.

Nos dice Cassirer:

---

<sup>4</sup> Gabriel García Márquez, *Cien años de soledad* (Bogotá: Grupo Editorial Norma, 2008), 9.

<sup>5</sup> Para ver más sobre la creación del mundo en Berger, ver Berger, *El dosel sagrado: Elementos para una sociología de la religión*, pt. 1.

Dice Platón que el asombro es la emoción genuinamente filosófica y que debemos ver en ella la raíz de todo filosofar. Si en efecto es así, cabrá preguntarse cuáles fueron los objetos que primero suscitaron el asombro del hombre, enderezándolo hacia la senda de la reflexión filosófica<sup>6</sup>.

La matriz de la filosofía es el asombro. Este se identifica con ese mismo sentimiento de inestabilidad que halla el ser humano ante una realidad que lo supera. Cassirer quería entender cómo era posible esta actuación del hombre sobre el mundo. En pocas palabras, Cassirer encuentra que, ante el asombro, el ser humano ha dado una serie de respuestas simbólicas, por las que sistematiza, de algún modo el mundo. No hablamos solamente de una simbolización racional, al estilo de la filosofía o de las ciencias, sino también de una simbolización religiosa, mitológica, lingüística y artística. Todas son expresiones del *espíritu*, un concepto que quería trascender el reducido núcleo de la razón humana como única facultad productora de sentido para el hombre. Todas son, en definitiva, direcciones espirituales que

junto y por encima del mundo de las percepciones hacen surgir su propio mundo de imágenes libre: un mundo que, de acuerdo con su naturaleza inmediata, ostenta aún el color de lo sensible, pero que representa una sensibilidad ya conformada y, por lo tanto, espiritualmente dominada<sup>7</sup>.

Esta sensibilidad conformada es lo que entendemos como símbolo. Su producción no hace sino determinar el mundo sensible, darle una significación y una validez para el espíritu. Por el símbolo, se secciona el flujo idéntico de los fenómenos dándole una forma definida<sup>8</sup>. Ahora bien, el sentido del símbolo no puede hallarse si no se encuentra dentro de una determinada forma simbólica. Utilicemos el ejemplo que toma Cassirer de Herder<sup>9</sup>: una palabra en una oración no tiene sentido por sí sola. Si yo pusiera en un papel en blanco la palabra “si” y lo lanzara como un mensaje en una botella, causaría no menos que una confusión en quien lo recibiera. En cambio, si pusiera en el papel “*si lees esto, estoy cerca de ti*”, la persona receptora del mensaje identificaría su sentido e incluso habría una respuesta afectiva

---

<sup>6</sup> Ernst Cassirer, *Las ciencias de la cultura* (Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 2008), pt. 7.

<sup>7</sup> Ernst Cassirer, *Filosofía de las formas simbólicas I: el lenguaje* (Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 2003), 29.

<sup>8</sup> Ernst Cassirer, *Filosofía de las formas simbólicas III: fenomenología del reconocimiento* (Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 2003), 26.

<sup>9</sup> *Ibid.*, 28.



pertinente. Lo mismo sucede con los símbolos en general: las palabras significan en la medida en que pertenecen a un lenguaje; los dogmas, doctrinas y ritos tienen sentido en la medida en que se enmarcan en una religiosidad; las teorías científicas en la medida en que pertenecen a una ciencia determinada; etc.

Tanto en el caso de Berger, como en el de Cassirer, nos encontramos ante la cuestión del *nomos*. Decimos que el ser humano produce un sistema de significación del mundo, por medio del cual puede de alguna manera manejarse y actuar sobre él. La actualidad que encontramos en esta cuestión es capital. No hablamos de una filosofía que verse sobre el *qué* de *la cosa en sí*, sino más bien sobre el *cómo* de *la cosa en sí*. Este es el giro trascendental de Kant que para Cassirer va a ser de crucial importancia:

[e]l conocimiento no es descrito ni como una parte del ser ni como su reproducción y, no obstante, tampoco se ve privado de su relación con este ser, sino que más bien es fundamentado desde un nuevo punto de vista<sup>10</sup>

Al poner la mirada sobre el acto mismo del conocer, la relación de la filosofía con el objeto queda reconstruida. Ya no se piensa al objeto como un ser aparte, antes bien, se entiende que es por el acto mismo de conocer que se constituye el objeto: “[p]ues la función del conocimiento es la que ahora construye y constituye el objeto no como absoluto, sino como “objeto fenoménico”, condicionado justamente por esa función”<sup>11</sup>. Si existe una cosa en sí o no, eso ya no resulta el centro de la especulación filosófica. Esta es la actualidad de este pensamiento: la pregunta por el *qué* cada vez se evapora más y cede paso al *cómo*.

#### La licuefacción del *nomos* y la enseñanza de la ética

Si volvemos a la famosa cita de *El manifiesto comunista*, acudimos a una predicción cumplida. El contexto de la frase nos dice que el desarrollo de la modernidad burguesa trae consigo una serie de evaporaciones de las relaciones humanas tradicionales (incluyendo muchas instituciones) y que, con ello, viene una hegemonía de la economía articulada en unas relaciones de producción que necesitan de una constante revolución. Con esto se iba a crear un estado de cosas en el que todo lo *nómico* iba a volar por los aires en virtud de un sistema capitalista rígido en su dominancia, que paralelamente iba a crear una disgregación

---

<sup>10</sup> Ibid., 16.

<sup>11</sup> Ibid.

total de la sociedad. Este desarrollo es el que nos ha traído a lo que Bauman denomina la modernidad líquida:

En lenguaje simple, todas estas características de los fluidos implican que los líquidos, a diferencia de los sólidos, no conservan fácilmente su forma. Los fluidos, por así decirlo, no se fijan al espacio ni se atan al tiempo. En tanto los sólidos tienen una clara dimensión espacial pero neutralizan el impacto —y disminuyen la significación— del tiempo (resisten efectivamente su flujo o lo vuelven irrelevante), los fluidos no conservan una forma durante mucho tiempo y están constantemente dispuestos (y proclives) a cambiarla; por consiguiente, para ellos lo que cuenta es el flujo del tiempo más que el espacio que puedan ocupar: ese espacio que, después de todo, sólo llenan “por un momento”<sup>12</sup>.

Esto es lo que ocurre con todo lo sólido que se había categorizado como real en la sociedad. No hablamos de un simple carácter fluido y cambiante. Hablamos de que el significado ha perdido relevancia, que las cosas dejan de significar lo que significaban.

En esto, vuelvo a Berger. Un concepto trabajado por él es el de “estructura de plausibilidad” del mundo<sup>13</sup>. Se trata de la base social que permite que haya un determinado *nomos*, una determinada objetivación del mundo. En un mundo líquido, las estructuras de plausibilidad de muchas cosas se han removido, entre ellas, de la moral. Hacer ética hoy pasa por la dificultad a la hora de abordar temas como el bien, la libertad, el mal, la utilidad, etc. Y es que antes se daban unas respuestas esenciales que parecían incommovibles: el caso de la familia es paradigmático. Antes, al menos en España, se entendía que un buen proyecto de vida para una persona era casarse con una persona del sexo opuesto, tener hijos, y articular sus proyectos personales en torno de este núcleo. Ahora se entiende que la familia no es un “imperativo categórico”. Y el modelo tradicional ya no se entiende como unívoco.

Y es que, en efecto, vivimos en un mundo pluralista. El pluralismo es un fenómeno social en el que personas con diferentes cosmovisiones, etnias y moralidades conviven e interactúan pacíficamente en un mismo entorno<sup>14</sup>. Esta interacción no es superficial, sino que se da de un modo intenso. Es decir, se da una interacción en la que diferentes sistemas de

---

<sup>12</sup> Zygmunt Bauman, *Modernidad líquida*, ed. Mirta Rosenber y Jaime Arrambide Squirru (Epub Libre, 2000), 7.

<sup>13</sup> Berger, *El dosel sagrado: Elementos para una sociología de la religión*, 63.

<sup>14</sup> Así lo define Berger en Peter L Berger, *The Many Altars of Modernity: Toward a Paradigm for Religion in a Pluralist Age*, *The Many Altars of Modernity* (Boston: De Gruyter, Inc, 2014), 1.

simbolización se encuentran. Esto genera lo que Berger denomina “contaminación cognitiva”<sup>15</sup>. Un sistema de simbolización, que se tenía como válido, se encuentra con otro. Volvamos al paradigmático caso de la familia: anteriormente lo que se tenía como obvio y evidente ya no lo es. Existen realidades diferentes de familia. Y en ese contexto, tanto las familias tradicionales, como las familias no-tradicionales se encuentran en el mismo contexto social: en los colegios, en el trabajo, en los bares, en el gimnasio, etc.

Esta contaminación cognitiva produce el tambaleo de eso que se consideraba obvio. La sola realidad se encarga de demostrar que muchas cosas dadas por sentado tienen alternativas, muchas veces contrarias.

Las causas de este pluralismo son muchas. No creo que pueda interpretarse una como la crucial. En efecto, siguiendo a Marx y a Bauman, tiene mucho que ver el desarrollo del capitalismo, que ha generado una economía globalizada. Esto ha generado una red global de interacciones humanas que trasciende lo meramente comercial y ahonda en intercambios culturales intensos. Como esta, hay muchas otras razones: religiosas, políticas, culturales, sociales, tecnológicas, que se entrecruzan. Lo mismo, como veremos luego, la emergencia de los Derechos Humanos ha ampliado las libertades de muchos colectivos. En todo caso, enumerarlas y detallarlas supera los márgenes del presente trabajo.

Nos interesa encontrar los efectos que esta cuestión tiene sobre la moral y la ética, como decíamos. Y Berger también hace un apunte al respecto. Si bien, él se refiere al orden religioso, podemos pensar que lo mismo puede suceder con respecto a la moral. Y es que, en un mundo pluralista, las dos tentaciones pueden ser el fundamentalismo o el relativismo<sup>16</sup>. El primer caso se refiere a aquellos que, ante la angustia de un mundo líquido, ante el vacío existencial que supone la anomia, optan por aferrarse a un *nomos* tradicional queriendo traerlo de vuelta al presente. El segundo caso se trata de quien deduce de esta liquidez que, en realidad nada es cierto. Es un salto argumentativo que pasa del hecho de que muchos ídolos han caído a la idea de que nada *es* en realidad. Estas dos “tentaciones” tienden en el campo moral o bien a un rigorismo extremo o bien a una afirmación de que no existen los límites en el actuar.

---

<sup>15</sup> Ibid., 2.

<sup>16</sup> Ibid., 64.

Para ejemplificar, volvamos al caso de los modelos de familia. Un fundamentalista del modelo tradicional no solo rechazaría cualquier proyecto alternativo de familia, sino que podría adoptar posturas homófobas. El progreso moral de la humanidad ha evidenciado que la homofobia es una actitud cruel e injusta, y que se puede vivir una sexualidad y construir un proyecto de familia siendo homosexual. Pero del mismo modo, un relativista podría negar la existencia misma de ese progreso moral y pensar que el actual rechazo a la homofobia no es más que un hecho coyuntural que bien puede desecharse en un futuro. Incluso puede llegar a justificar ciertos actos homófobos por considerarlos simplemente ocasionados por un contexto.

En este vórtice, cabe la pregunta: en un mundo líquido, ¿cómo se puede dar una formación moral y una enseñanza de la ética? En esto, quiero remitirme a un apunte muy interesante del filósofo pragmatista estadounidense, Richard Rorty:

En los dos siglos transcurridos desde la revolución francesa hemos aprendido que los seres humanos son mucho más maleables de lo que Platón o Kant habían soñado. Mientras más nos impresionamos por esta maleabilidad, menos nos interesamos por preguntas respecto a nuestra naturaleza ahistórica (...) Hoy en día, decir que somos animales hábiles no equivale a decir algo filosófico y pesimista sino algo político y esperanzador, a saber: si podemos trabajar juntos, podemos convertirnos en aquello para lo que tengamos la inteligencia y el coraje de imaginarnos capaces de llegar a ser. Esto equivale a descartar la pregunta de Kant “¿Qué es el hombre?” y a substituirle la pregunta “¿Qué clase de mundo podemos preparar para nuestros tataranietos?”<sup>17</sup>.

Un tiempo tan líquido y maleable, nos hace difícil entender una naturaleza moral desde la que partir. Nos hace difícil hablar de una esencia de bien o de mal, o hablar de códigos deontológicos desde los que actuar. Si tomamos el imperativo categórico kantiano “obra sólo según aquella máxima por la cual puedas querer que al mismo tiempo se convierta en una ley universal”<sup>18</sup>, caemos en un problema, porque hablar ahora de universales nos resulta contraintuitivo.

---

<sup>17</sup> Richard Rorty, «Derechos humanos, racionalidad y sentimentalismo», *Praxis Filosófica* 5 (1995): 11.

<sup>18</sup> Immanuel Kant, *Fundamentación de la metafísica de las costumbres* (Barcelona: Alianza Editorial, 2012), A52.

## Educar moral y éticamente hoy

En este punto del camino, nos preguntamos por qué debemos hablar de moral hoy: ¿se puede en un mundo líquido? Pues si los contenidos de la moral han sido todos puestos en duda, ¿cómo podemos hablar de ella si no es más que un embeleco de cada tiempo? ¿Y qué diríamos de la posibilidad de educar moralmente hoy?

Adela Cortina nos ofrece una perspectiva interesante que puede darnos luces a propósito de esta cuestión. Ella se refiere, tomando a Zubiri, que en todos los seres humanos existe una estructura moral<sup>19</sup>, que le constituye, valga la redundancia, como ser moral. En otras palabras, no existe ningún ser humano que esté *más allá del bien y del mal*. Recalca Cortina que no estamos hablando aquí de moral en sentido de *contenido moral*. Estos contenidos se refieren precisamente a eso que pueda llamarse el deber, la ley, la norma, etc. Esos contenidos son los que bien puede decirse que entraron en crisis con el avance de la modernidad. Pero de la estructura moral del ser humano no podemos huir. De este modo, una postura relativista radical es imposible.

¿En qué consiste tal estructura? Volvamos a Berger. El sociólogo identificaba a los humanos como unos seres que se las tienen que ver con un mundo abierto. En Zubiri esto puede equipararse al concepto de *realidad*<sup>20</sup>. Ante los estímulos externos las personas no tienen una respuesta automática, determinada. El hombre se halla profundamente indeterminado en su acción ante el mundo. No tiene un esquema instintivo por el cual todo está ya dado para él. No está ante un medio en el cual su accionar está determinado. Está ante una *realidad* a la cual compromete y se compromete con su actuar. Esta indeterminación es la condición de la libertad.

“El hombre está condenado a ser libre”<sup>21</sup> y, por esta condena, estamos también condenados a justificar nuestra acción. A justificar, ante el mundo y ante nosotros mismos, la elección de una posibilidad dentro de las muchas que se ofrecen a la voluntad. ¿En virtud

---

<sup>19</sup> Adela Cortina Orts, «La educación del hombre y del ciudadano», *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 7 (1995): 45, <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie07a02.pdf>.

<sup>20</sup> *Ibid.*, 46.

<sup>21</sup> Jean Paul Sartre, *El existencialismo es un humanismo*, ed. Victoria Prati de Fernández (Barcelona: Edhasa, 2009), 43.

de qué se da esta justificación? En virtud de unos referentes morales. El contenido de estos referentes sí que son variables, como nos dice Cortina.<sup>22</sup>

Ahora bien, ¿desde dónde realizan elecciones los seres humanos? Cortina, siguiendo de nuevo a Zubiri, nos dice que cada individuo está dotado de unas “tendencias inconclusas”<sup>23</sup> por las que prefiere una cosa u otra. Son tendencias que vienen del temperamento de cada persona, que, a su vez, están condicionadas por su nacimiento, los ideales de la humanidad y los códigos sociales de su contexto<sup>24</sup>. En todo caso, es un temperamento que no está completo, sino que se puede educar. Y es en esto en donde entra el meollo de este trabajo.

Antes de pasar al *cómo* de la enseñanza ética, siento pertinente hacer la aclaración de lo que entendemos por moral cuando hablamos de educación. Adela Cortina da seis definiciones sobre las que pensar la moral para enseñarla<sup>25</sup>:

1. **Autopercepción y autoestima:** en primer lugar, educar al sujeto moralmente implica incidir en su correcta autopercepción y en su sana autoestima. Esto es, que sepa abrazar sus proyectos, sus elecciones, sus posturas vitales, desde un deseo de autorrealización que no sea egoísta, eso sí. Se trata de que sea capaz de conocerse a sí mismo y eso parte por saberse profundamente ligado a los demás.
2. **Cosmopolitismo:** la segunda definición trata de enseñar a ser ciudadano cosmopolita. Es un doble movimiento: enseñar a la persona a entender su propia identidad (nacional, cultural, étnica, sexual, etc.), pero entendiéndose ligado a un mundo cosmopolita.
3. **Felicidad:** en tercer término, enseñar la moral como una “búsqueda de la felicidad”, en el sentido de la búsqueda ponderada y prudente de lo que conviene a cada cual. Aquí Cortina hace una salvedad y es que, como bien apuntaba Kant, la felicidad no puede ser definida<sup>26</sup>. Para Kant, esto hacía imposible definir la moral desde ese punto

---

<sup>22</sup> Cortina Orts, «La educación del hombre y del ciudadano», 46.

<sup>23</sup> Ibid., 47.

<sup>24</sup> Ibid.

<sup>25</sup> Ibid., 47-57.

<sup>26</sup> Immanuel Kant, «Fundamentación de la metafísica de las costumbres» (Alicante : Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 1999, 1999), 4:442, <https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bm4g44m4>.

de referencia. Para nosotros, y para Cortina, no<sup>27</sup>. El educador moral, eso sí, no puede imponer sus concepciones de la felicidad. Solamente puede aconsejar, invitar y comunicar experiencias y realidades.

4. **Placer:** luego está la moral enseñada como capacidad para disfrutar de la vida, esto es, para sentir placer. Este sentido estético de la moralidad va a ser fundamental para este trabajo.
5. **Autolegislación:** luego tenemos el sentido de la moral como autolegislación, en el sentido kantiano de darse una norma a sí mismo, de ser autónomo. Esta idea la liga íntimamente con el sentido de justicia. Es una educación tanto sensible como intelectual, por la que el ser humano puede volcarse sobre la realidad autónomamente discerniendo correctamente lo que es justo. La justicia, como sabemos, tiene un sentido que trasciende a la mera individualidad y busca también encontrarse con el otro humano, en igualdad de condiciones.
6. **Diálogo:** por último, está el sentido dialógico de la moral. La idea de justicia, como decíamos, ha de incluir a un todos. Una norma justa, un acto justo, es aquel que tiene en cuenta a todos y a todas. Se trata pues de entender la actitud moral desde un nosotros y no desde un yo aislado y solipsista, pero tampoco desde un yo abnegado, masoquista y eliminado ante los demás. Para ello, Adela Cortina resalta la educación de una capacidad de diálogo, siguiendo la línea habermasiana, en la que el ser humano sepa escuchar, esté abierto a los demás, que sepa expresar sus propios intereses de manera válida, que busque la solución correcta a los problemas, de forma que incluya a un “nosotros” y no solo a un yo o a un colectivo identitario al que se pertenece exclusivamente. Ante todo, se trata de enseñar a reconocer en el otro a un interlocutor válido.

Esta concepción hexaédrica de la moral nos da una buena base sobre la que afirmar una enseñanza de la moral. Vemos que las diferentes definiciones de la moral no nos hablan de un decálogo, ni de una deontología, sino más bien de una cuestión más integral relativa a la persona misma. No propone normas ni premisas de acción, sino que invita a crear disposiciones anímicas hacia la realidad.

---

<sup>27</sup> Esto lo iremos desglosando más adelante.

Esto nos lleva a la segunda pregunta que formulamos: ¿cómo enseñar la ética? Al final, una educación ética es también una educación moral. En general, consideramos que dar una educación ética no puede consistir en transmitir una serie de conceptos meramente teóricos. Esto porque, al final, incluso las corrientes éticas más deontológicas y más fundacionalistas, no tienen una voluntad que se agota en sus razonamientos universales. Quieren que esos razonamientos tengan un impacto contundente sobre la práctica de las personas a quienes se dirigen. En estas líneas es que planteamos esta unidad didáctica presente: una enseñanza ética que se base, principalmente en una educación moral. Es decir, en una educación de la persona con miras a que tenga un albedrío bien formado y que tenga una resonancia eminentemente práctica.



## ¿Cómo enseñar la moral? Del *saber moral* al *sentimiento moral*

En el párrafo anterior veíamos el tema del fundacionalismo: Rorty lo entiende como la idea de que hay una serie de contenidos morales inscritos en nuestra naturaleza ahistórica<sup>28</sup>. Y el correlato educativo viene a ser que el hombre puede ser educado moralmente a partir de una serie de razonamientos y deducciones. Algo así como un convencimiento racional de lo que es el bien que hace al educando moralmente bueno. Esta idea hay que abandonarla.

En efecto, tenemos a dos exponentes principales de este fundacionalismo. Por un lado, tenemos a Platón y por otro a Kant. Para ambos, la moral humana se basa en un saber. Platón, en *La República*, hace una clara diferenciación entre, al menos, dos partes del alma:

Pues no sería infundadamente que las juzgaríamos como dos cosas distintas entre sí. Aquella por la cual el alma razona la denominaremos 'raciocinio', mientras que aquella por la que el alma ama, tiene hambre y sed y es excitada por todos los demás apetitos es la irracional y apetitiva, amiga de algunas satisfacciones sensuales y de los placeres en general<sup>29</sup>.

Hay una tercera parte a la que denomina “fogosidad”<sup>30</sup>, que se identifica como una especie de ímpetu del alma que se alinea con la razón para combatir a las fuerzas del apetito. El alma platónica es algo así como una especie de campo de batalla en el que la razón y las apetencias entran en conflicto. Un alma bien educada es aquella que puede gobernar sus apetencias sensibles, sabiendo lo que es bueno, por la parte racional, y sirviéndose de la fogosidad para combatir:

y estas dos especies [la fogosa y la racional], criadas de ese modo y tras haber aprendido lo suyo y haber sido educadas verdaderamente, gobernarán sobre lo apetitivo, que es lo que más abunda en cada alma y que es, por su naturaleza, insaciablemente ávido de riquezas. Y debe vigilarse esta especie apetitiva, para que no suceda que, por colmarse de los denominados placeres relativos al cuerpo, crezca y se fortalezca. dejando de hacer lo suyo e intentando, antes bien, esclavizar y gobernar aquellas cosas que no corresponden a su clase y trastorne por completo la vida de todos<sup>31</sup>.

---

<sup>28</sup> Rorty, «Derechos humanos, racionalidad y sentimentalismo», 5.

<sup>29</sup> Platón, *República* (Madrid: Gredos, 1988), 439d.

<sup>30</sup> *Ibid.*, 439e.

<sup>31</sup> *Ibid.*, 442 a-b.

Vemos aquí el proyecto educativo platónico, como nos decía más atrás:

[e]n efecto. la crianza y la educación, debidamente garantizadas, forman buenas naturalezas. y. a su vez, las buenas naturalezas, asistidas por semejante educación, se tornan mejores aún que las precedentes en las distintas actividades y también en la procreación, como sucede también con los otros animales<sup>32</sup>.

Esta raigambre intelectualista de la moral opera bajo la idea de que solo por la razón y por el conocimiento de la virtud, el hombre puede ser bueno. Lo sensorial, lo sensual, lo físico, sin la medida de lo racional, es el mal.

En Kant encontramos algo similar. Cuando manifiesta su voluntad moralizadora en la *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*, dice:

Como mi propósito aquí se concentra específicamente sobre la filosofía moral, dentro de los términos de la cuestión planteada me ceñiré a lo siguiente: si no se cree en extremo necesario escribir por fin una filosofía moral pura que se halle completamente depurada de cuanto pueda ser sólo empírico y concierna a la antropología; pues que habría de darse una filosofía semejante resulta obvio en base a la idea común del deber y de las leyes morales. Cualquiera ha de reconocer que una ley, cuando debe valer moralmente, o sea, como fundamento de una obligación, tendría que conllevar una necesidad absoluta; cualquiera habrá de reconocer que un mandato como «no debes mentir», o las restantes leyes genuinamente morales, no es algo que valga tan sólo para los hombres y no haya de ser tenido en cuenta por otros seres racionales; tendría que reconocer, por lo tanto, que el fundamento de la obligación no habría de ser buscado aquí en la naturaleza del hombre o en las circunstancias del mundo, sino exclusivamente a priori en los conceptos de la razón pura, y que a cualquier otra prescripción que se funde sobre principios de la mera experiencia...<sup>33</sup>.

De nuevo, como hemos podido leer, en Kant la idea de que la competencia moral por excelencia se encuentra en la razón es fundamental. Una voluntad dirigida por la razón es buena. El imperativo categórico, como saber moral, como premisa de la que deben partir todas las acciones en tanto que deducciones, es la base de una buena voluntad<sup>34</sup>. Cualquier

---

<sup>32</sup> Ibid., 424 a-b.

<sup>33</sup> Kant, *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*, 2012, A vii.

<sup>34</sup> Ibid., A 52.

cuestión empírica, como pueden ser las inclinaciones sensoriales, los deseos de felicidad, etc., la corrompen.

Rorty pone en duda que tal saber moral tenga realmente el efecto de mejorar las intuiciones morales de las personas<sup>35</sup>. No niega ni afirma la posibilidad de un saber moral del tipo que sea. Pero entiende que esta noción de *saber moral* está íntimamente arraigada en una noción de la moralidad que se basa en la racionalidad.

Rorty parte del hecho de que vivimos en una cultura de los derechos humanos que ha supuesto un importante progreso moral. Dice:

[n]osotros, los pragmatistas, argumentamos a partir del hecho de que la emergencia de la cultura de los derechos humanos parece no deberse en nada a un aumento del saber moral, y, en cambio, deberse en todo al hecho de haber escuchado historias tristes y sentimentales, y así concluimos que probablemente no existe ningún saber de la especie que Platón se imaginaba. Proseguimos argumentando de este modo: “Ya que ningún trabajo útil parece hacerse al insistir en una naturaleza humana supuestamente ahistórica, probablemente no existe tal naturaleza, o, al menos, nada en ella que tenga que ver con nuestras elecciones morales”<sup>36</sup>.

Esto se enlaza muy bien con lo que Arendt había ya mencionado en sus investigaciones. Particularmente en su obra *Los orígenes del totalitarismo*. Parte de la pregunta por cómo fue posible que en Alemania se diera el nazismo y que en Rusia se diera el estalinismo. ¿Cómo es que se llegó a hacer tanto mal a partir de un régimen político? El establecimiento de estos regímenes totalitarios se debió, en buena medida, al establecimiento de una *lógica negativa*, esto es, a una forma de pensamiento acrítica e irreflexiva, que daba un armazón argumentativo para manejarse en la realidad. En otras palabras, se había impuesto una cosmovisión del mundo tan totalizante que no cabía nada fuera de ella. Todo podía ser entendido, pensado, argumentado, razonado, en virtud de una suerte de *razón de Estado*:

[t]an pronto como la lógica, como un movimiento del pensamiento —y no como un necesario control del pensamiento—, es aplicada a una idea, esta idea se transforma en una premisa. Las explicaciones ideológicas del mundo realizaron esta operación mucho antes de que

---

<sup>35</sup> Rorty, «Derechos humanos, racionalidad y sentimentalismo», 7.

<sup>36</sup> *Ibid.*, 8.

llegara a resultar tan eminentemente fructífera para el razonamiento totalitario. La coacción puramente negativa de la lógica, es decir, la prohibición de contradicciones, se convirtió en «productiva», de forma que pudo ser iniciada e impuesta a la mente toda una línea de pensamiento, extrayendo conclusiones a la manera de simple argumentación. Este proceso argumentativo no podía ser interrumpido ni por una nueva idea (que habría sido otra premisa con un diferente grupo de consecuencias) ni por una nueva experiencia. Las ideologías suponen siempre que basta una idea para explicar todo en el desarrollo de la premisa y que ninguna experiencia puede enseñar nada, porque todo se halla comprendido en este proceso consistente de deducción lógica. El peligro de cambiar la necesaria inseguridad del pensamiento filosófico por la explicación total de una ideología y de su *Weltanschauung* no es tanto el riesgo de caer en alguna suposición, habitualmente vulgar y siempre no crítica, como el de cambiar la libertad inherente a la capacidad de pensar del hombre por la camisa de fuerza de la lógica, con la que el hombre puede forzarse a sí mismo tan violentamente como si fuera forzado por algún poder exterior<sup>37</sup>.

Con Arendt, entendemos que la lógica bien puede utilizarse para fines macabros: el holocausto o la terrible experiencia de los gulags quedan en la memoria humana como elementos que lo demuestran. El ser humano es capaz de montarse una explicación del mundo tan alejada de la realidad, tan esquizofrénica, que puede crear el infierno en la tierra. Y puede, además, crear máquinas de matar totalmente eficientes, racionalmente montadas para acometer fines perversos.

Claramente, los agentes del totalitarismo eran capaces de las peores cosas desde una lógica moral del deber. En otra de sus obras, *Eichmann en Jerusalén*, nos dice Arendt:

Así vemos cómo Eichmann tuvo abundantes oportunidades de sentirse como un nuevo Poncio Pilatos y, a medida que pasaban los meses y pasaban los años, Eichmann superó la necesidad de sentir, en general. Las cosas eran tal como eran, así era la nueva ley común, basada en las órdenes del Führer; cualquier cosa que Eichmann hiciera la hacía, al menos así lo creía, en su condición de ciudadano fiel cumplidor de la ley<sup>38</sup>.

Adolf Eichmann, funcionario del régimen nazi, tuvo un papel de responsabilidad preponderante en el Holocausto y en la formulación de la solución final. En su juicio, que

---

<sup>37</sup> Hannah Arendt, *Los orígenes del totalitarismo* (Madrid: Taurus, 1998), 376.

<sup>38</sup> Hannah Arendt, *Eichmann en Jerusalén* (Barcelona: Lumen, 1999), 83.

Arendt presencié, alegaba que él simplemente seguía órdenes. Y en efecto, su poder de discernimiento, su poder de reflexión, había quedado completamente anulado. Y todo en virtud de una ideología que le había hecho articular una noción del deber en la que los judíos y demás víctimas del Holocausto, debían ser exterminados. Era su modo de razonar, era el armazón lógico que tenía montado en su cabeza.

Otro ejemplo más reciente de esto, lo podemos encontrar en la historia de Colombia. Los periódicos colombianos, una mañana de 1967, daban un título estremecedor: “Yo no sabía que era malo matar indios”<sup>39</sup>. En el oriente colombiano, en sus llanuras, unos hombres habían masacrado con mucha crueldad a un grupo de 18 indígenas cuibas. Los habían buscado, los habían matado y habían incinerado sus cuerpos. Se dice que dos días estuvieron ardiendo sus cuerpos, ante la mirada indiferente e incluso burlona de los asesinos. El cronista Germán Castro Caicedo estuvo en el lugar de los hechos y él mismo preguntó a los perpetradores por sus motivos. Ellos respondieron que

matar indios no era malo, ni mucho menos un delito, que era como una chanza [broma] y que eso no tenía castigo pues eran como animales salvajes, dañinos, que mataban a los otros animales, a las reses. Desde pequeños a los llaneros les enseñaron a odiarlos pues eran dañinos por lo tanto eran frecuentes esos actos, hacerlos era una hazaña que la cometía todo el mundo: la policía, el ejército, la marina, los hacendados, etc.<sup>40</sup>

Para estos hombres su *saber moral* era precisamente que los indígenas no eran seres humanos, no participaban de razón, y por eso podían asesinarles sin ningún tipo de escrúpulo. Tratarles como objetos, arrebatarles la vida, como quien extermina una infestación de ratas en su casa.

Lo que queremos decir es que esta unidad didáctica no quiere dar una educación moral desde ningún fundamentalismo lógico. Es decir, planteamos la moral desde una noción más bien escéptica en el sentido humeano. No queremos hacer de la ética una suerte de discurso racional que pretenda convencer del bien. No queremos articular un *saber moral*. ¿Por qué? Hemos dado dos motivos básicos:

---

<sup>39</sup> Recogido en Mateo García, «Masacre de La Rubiera: les dieron sancocho a 16 indígenas y los mataron», *El Tiempo*, 2022.

<sup>40</sup> Germán Castro Caicedo, «La Rubiera», en *Colombia amarga* (Bogotá: Círculo de Lectores, 1979), 41.

1. En una era en la que se han puesto en duda los esquemas tradicionales que fundamentaban la moral, resulta muy difícil intentar enseñar la ética a partir de universales. Hablar de premisas de acción generalizables, que cobijen a todo el mundo cosmopolita, resulta a veces incluso anacrónico.
2. Tampoco creemos que pueda darse una enseñanza de la ética o de la moral en general a partir de un *saber moral* en el sentido de cláusulas fijas, racionales, conceptuales. Esto es, no podemos partir de una enseñanza de la ética como una cuestión fundada exclusivamente en la razón. Antes bien, creemos que, la misma experiencia humana nos ha demostrado que una ética que se ampara en un mundo ideal, sin los pies en la realidad, puede ser peligrosa y totalitaria. Necesitamos partir de una ética que ponga los dos pies en la tierra.

Y entonces, ¿en qué nos basamos? En que la competencia moral por excelencia es el *sentimiento moral*. Ángela Calvo nos dice:

En un reciente artículo, Richard Rorty afirma que para pensar el progreso moral en el mundo contemporáneo, David Hume resulta mejor consejero que Immanuel Kant, por cuanto sostiene que el sentimiento moral, la simpatía corregida, —y no la razón— constituye la competencia moral fundamental, portadora de ilustración y de civilización<sup>41</sup>.

Estamos de acuerdo con Hume, con Rorty, y con Calvo. La clave de la educación moral del ciudadano no puede reducirse a la racionalidad. Antes bien, debe empezar por los sentimientos. Pero, ¿por qué los sentimientos? Porque, como decíamos de Rorty, el progreso que supuso la Declaración Universal de los Derechos Humanos vino dado por una conmoción humana que hizo notar el dolor tan grande que sufrieron algunos.

### El sujeto moral reencontrado

Volvamos al principio. ¿A quién dirigimos nuestra mirada en una educación moral? Tenemos que ir al sujeto moral real. Y esa es una tarea que ya el mismo Hume emprendió. Para el filósofo escocés

el sujeto de la indagación es contingente, complejo, mudable y dependiente del trato y la conversación con otros para la constitución de su autoimagen, su vida emocional, su

---

<sup>41</sup> Ángela Calvo de Saavedra, «El poder civilizador de la sensibilidad moral», *Universitas Philosophica* 14, n.º 28 (1997): 53, <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/2451402.pdf>.

autoconciencia y sus evaluaciones. Al hombre que quiere acercarse es al que puede observar en el curso habitual de la vida, en las interacciones, ocupaciones y placeres en sociedad. Estaría adecuadamente representado por la primera persona del plural, por el nosotros, habitantes de roles sociales, especie curiosa que vive en el juego de espejos que es el teatro del mundo<sup>42</sup>.

El quid de la cuestión reside en que no vamos a un ser humano ideal, ni siquiera a perfilar el bien en sí del que debe ser capaz. La ética debe tener por objeto al sujeto real, ese del día a día. Y lo cierto es que hablamos de un ser que habita un mundo con los demás. Un individuo que está en constante relación con otros y que en ese compartir permanente se desarrolla como sujeto moral.

Este sujeto no es el personaje frío al que muchas veces quieren educar los fundacionalistas. Pareciera que la ética se montó sobre la idea de que, por razonamientos y deducciones debemos convencer al malo de que deje de serlo. Mal hacemos en pensar la ética desde el psicópata. Podré sonar muy optimista, pero yo no creo que exista algo así como una naturaleza malvada en el ser humano. No creo en el hombre malo *per se*. Tampoco creo en el hombre absolutamente bueno. Ni santos ni demonios, más bien sujetos de barro, frágiles, que podemos ser capaces de un gran bien o de un gran mal. Dice Rorty:

Platón dejó las cosas montadas de tal modo que los filósofos morales pueden pensar que han fallado, a menos de que convengan al egotista racional de que no debería ser un egotista -convencimiento logrado hablándole de su verdadero, pero lamentablemente descuidado, ser. Pero el egotista racional no constituye el problema. El problema lo constituye el valiente y honorable serbio quien considera que los musulmanes son perros circuncisos. Lo constituye el soldado valiente y buen camarada quien ama y es amado por sus compañeros, pero quien piensa que las mujeres son peligrosas, ramera, malévolas, putas<sup>43</sup>.

Volvamos al ejemplo de los llaneros colombianos. Seguramente estos hombres participaban de su comunidad, como cualquier otro. Eran capaces de buenas relaciones, tendrían familias a quienes daban cariño. Y aun así fueron capaces de un mal muy grande.

---

<sup>42</sup> Ibid., 54.

<sup>43</sup> Rorty, «Derechos humanos, racionalidad y sentimentalismo», 13.

Dicho esto, habíamos dicho que la educación moral debe ser una educación sentimental. Queremos decir que el sujeto moral se educa a partir de una cuestión estética y no estrictamente conceptual. En la tercera parte de su *Tratado de la naturaleza humana*, Hume empieza por indagar cuál es el principio de las distinciones morales en el ser humano. Y en esto sostiene que las proposiciones morales no se derivan de la razón. Para el filósofo escocés, la razón es una facultad que nos permite conocer hechos objetivos y establecer relaciones causales entre ellos. La moral no pertenece a esta categoría de los hechos objetivos. Las virtudes morales no pueden deducirse de hechos factuales. No existe algo así como un mundo óptico trascendente en el que se alojan la justicia, la benevolencia, la generosidad, etc. Para Hume estas virtudes existen en cuanto son comprendidos consensuadamente por los seres humanos como lo mejor. Pero su valor no viene deducido como una deducción lógica del mundo objetivo, sino que viene mediado por un sentimiento moral<sup>44</sup>.

Es a esto a lo que queremos apuntar: el génesis de nuestra distinción moral entre lo bueno y lo malo no viene de una deducción lógica, sino de un sentir. Notamos que las cosas buenas nos reportan una suerte de placer moral, nos gustan, nos atraen. Las cosas malas nos repugnan y repulsan. Cualquier persona que se encuentre con el mencionado caso de los llaneros colombianos no habrá podido sino sentir cierta repugnancia:

¿Por qué será virtuosa o viciosa una acción, sentimiento o carácter, sino porque su examen produce un determinado placer o malestar? Por consiguiente, al dar una razón de este placer o malestar explicamos suficientemente el vicio o la virtud. Tener el sentimiento de la virtud no consiste sino en sentir una satisfacción determinada al contemplar un carácter. Es el sentimiento mismo lo que constituye nuestra alabanza o admiración. No vamos más allá ni nos preguntamos por la causa de la satisfacción. No inferimos la virtud de un carácter porque éste resulte agradable; por el contrario, es al sentir que agrada de un modo peculiar cuando sentimos de hecho que es virtuoso. Sucede en este caso lo mismo que en nuestros juicios relativos a toda clase de gustos,

---

<sup>44</sup> Véase David Hume, *Tratado de la naturaleza humana*, ed. Félix Duque (Madrid: Tecnos, 1992), SB 469-470.



sensaciones y belleza. Nuestra aprobación se halla implícita en el placer inmediato que nos proporcionan<sup>45</sup>.

Algo similar sucede con las cuestiones que nos resultan malas. La percepción del vicio, como puede ser un cruel asesinato, una masacre, la tortura, la violación, etc., nos resulta censurable. En este sentido hablo de que la competencia moral es, en su base, una cuestión estética.

Ahora bien, hasta el mismo Kant mencionó algo similar en su *Crítica del discernimiento*. En el §40 dice:

Cuando no se atiende tanto a su reflexión cuanto más bien a su resultado, al discernimiento se le da a menudo el nombre de un sentido y se habla así de un sentido para la verdad, de un sentido para el decoro, para la justicia, etc., aunque se sabe —o al menos razonablemente debería saberse— que no se trata de un sentido en el que estos conceptos pudieran tener su asiento y menos aún que pudiera tener la menor capacidad para expresar reglas universales, pues de la verdad, la decencia, la belleza o la justicia nunca podríamos tener una representación de este tipo si por encima de los sentidos no pudiéramos elevarnos hacia capacidades cognoscitivas más elevadas.

El entendimiento humano común, al cual, en tanto que entendimiento meramente sano (todavía no cultivado), se le ve como el más inferior que cabe esperar de aquel que pretende llevar el nombre de ser humano, tiene también por ello el dudoso honor de recibir el nombre de «sentido común» (*sensus communis*); y ciertamente de modo tal que por la palabra | común (no sólo en nuestro idioma, aquí; realmente ambiguo, sino también en muchos otros) se entiende tanto como *vulgare*, lo que se encuentra en todas partes, aquello cuya posesión no constituye mérito ni privilegio<sup>46</sup>.

Kant también había visto que existe ese sentido moral común por el que podemos percibir algo como bueno o virtuoso, diferente de aquello que nos resulta censurable o vicioso.

Ahora bien, este sentimiento, al ser común, es compartido. Hume, que tiene el mérito de haber sacado a Kant de su sueño dogmático, da un sentimiento clave para la moralidad: la simpatía. Así nos dice Calvo:

---

<sup>45</sup> Ibid., SB 471.

<sup>46</sup> Immanuel Kant, *Crítica del discernimiento*, ed. Roberto Rodríguez Aramayo y Salvador Mas (Madrid: A. Machado Libros, 2003), B 156-157.

En este punto Hume introduce una notable cualidad de la naturaleza humana —capaz de matizar todas las diferencias— la simpatía, cualidad que nos vincula a otros y, en la comunicación e interacción, moviliza las inclinaciones y pasiones de tal manera que se contaminan y expanden de una mente a otra, aunque inicialmente nos parezcan bastante disímiles y distantes; su obra es posible porque "ninguna pasión, si está bien representada, puede sernos enteramente indiferente, porque no hay una de la cual el hombre no tenga dentro de sí, por lo menos sus semillas y primeros principios". El yo humeano, tinglado de pasiones, se va tallando en esa construcción conjunta e imaginativa de semejanzas, que, partiendo de afecciones comunes, va constituyendo al otro desde la conjunción constante experimentada y la inferencia de la mente que imagina la conexión necesaria de las acciones con motivos, caracteres y circunstancias. Realmente experimentamos las pasiones más por el contacto con los demás que por el propio temperamento: los signos y efectos de ellas que observamos en el roce social nos dan una idea que se aviva a tal punto que produce en el espectador una emoción idéntica a la original en el otro (...). Así, la similitud en la capacidad de sentir los unos hacia los otros se toma principio, puente del juicio moral intersubjetivo e imparcial<sup>47</sup>.

La simpatía es ese sentimiento que nos conecta, que nos hace comunes, que nos hace un *nosotros*. Es la antítesis del egoísmo y su cura. Educa las pasiones, en la medida en que nos implica en el sufrimiento o en el goce ajenos. En este sentido, decimos que una educación moral es una educación simpática.

Conectamos aquí con lo antedicho. La cultura de los Derechos Humanos vino de la mano de haber escuchado historias tristes, como decía Rorty. Habernos encontrado frente al Holocausto, ver la barbarie del colonialismo en África, en definitiva, ver tantas realidades tan dolorosas, hizo que el ser humano sintiera repugnancia y buscara un futuro moralmente mejor.

Pongo como ejemplo el caso de un europeo racista. Por más razones que se le den para que abandone sus pensamientos, éste no va a recular. Antes bien, puede llenarse de rabia

---

<sup>47</sup> Calvo de Saavedra, «El poder civilizador de la sensibilidad moral», 57-58 las citas de Hume vienen del «Tratado de la naturaleza humana».

y avivar el fuego del desprecio por el diferente. No vamos a lograr nada por el convencimiento. En cambio, si el racista se encuentra en un trato intenso con un africano, por ejemplo, en el que escucha sus dificultades, se encuentra con que es un humano como él, puede darse un proceso de contaminación cognitiva, que le haga entender que la raza no es un determinante para enjuiciar si una persona hace parte o no del *nosotros*. Se conmueve con él, sufre y se alegra con él, cuando se lo encuentra cara a cara, teniendo problemas como los propios. Ejerce, pues, la simpatía y esto lo hace mejor persona. En este sentido, hay que educar en la simpatía para que este tipo de encuentro se dé en un plano convivencial, y de este modo, pueda desacuñar viejos lastres (in)morales.

En definitiva, decimos dos cosas:

1. Siguiendo las palabras de San Ignacio “no el mucho saber harta y satisface el alma, sino el sentir y gustar de las cosas internamente”<sup>48</sup>, decimos que en la moral los sentimientos son determinantes. El saber moral por sí solo no nos hace mejores personas, sino el aprender a sentir, a conmoverse, a dialogar con otros, a abrirse a nuevas realidades. Es el sentimiento el que media en la constitución moral de una persona, en las distinciones y discernimientos que en este campo hace. Hay que educar en saberes, claro, hay que educar en los Derechos Humanos, pero siempre desde un sentimiento moral, lo cual creemos más importante que cualquier saber en la materia.
2. Siguiendo las palabras de Pablo de Tarso, “[a]unque posea el don de profecía y conozca los misterios todos y la ciencia entera, aunque tenga una fe como para mover montañas, si no tengo amor, no soy nada”<sup>49</sup>, entendemos que hay una cualidad fundamental en la constitución moral de la persona: la simpatía. Aquí Pablo la llama *amor*, que puede entenderse como el amor por el otro. Esa capacidad genuina por ponerse en los zapatos ajenos y conmovirse con el otro y compadecer (en el sentido de sentir juntos).

Si partimos de estos dos puntos, consideramos que una educación ética puede ser mucho más provechosa para estos tiempos de pluralismo, en el que el campo del *nosotros* ya no se limita

---

<sup>48</sup> Ignacio de Loyola, *Ejercicios Espirituales* (Bilbao: Ediciones Mensajero, s. f.), n. 2.

<sup>49</sup> 1 Cor. 13, 2.

a los más próximos (familias, comunidades locales, etc.), sino que trasciende toda frontera. Educamos desde el *sensus communis* que nos invita a una convivencia intensa y simpática con los demás y con uno mismo, claro.

## La literatura y la conmoción de los sentimientos

### La posibilidad de sentir a través de la literatura

En su artículo *How can we be moved by the fate of Anna Karenina?*<sup>50</sup>, Colin Radford parte de un escándalo: ¿cómo es posible que los seres humanos podamos sentirnos conmovidos cuando leemos una ficción? Cualquier persona que haya ido al cine o al teatro, que haya leído una novela, cuento o un poema, podrá haber experimentado esta situación. Para poner un ejemplo personal, un día de verano, un amigo se encontraba leyendo una de las últimas novelas de la autora ficticia Carmen Mola. De repente, en el ambiente distendido de la playa de Rota, mi amigo tira el libro al suelo y dice “no pienso leer más”. Los que allí estábamos quedamos desconcertados y su esposa procede a preguntarle el simple porqué. Él le responde que la historia trataba de un monstruo que mataba niñas y que leer eso le estaba repugnando sobremanera. No era algo que él quisiera leer ni imaginar estando de vacaciones. Todos comprendimos y seguimos tomando el sol. Comprendimos, porque a todos nos ha pasado. Todos hemos querido salir huyendo del cine viendo una película de terror o en la que simplemente se muestra una situación angustiante, hemos llorado al ver una serie o telenovela, hemos querido entrar en una narración para gritarle al personaje “¡tonto! ¿No ves que lo que haces te va a llevar a la desgracia?” Al ver en la ficción finales tristes o trágicos hemos salido con un mal sabor y con el cuerpo apesadumbrado. O lo mismo, hemos querido imaginar situaciones alternativas por las que la suerte de las situaciones no hubiese sido tan desastrosa como nos la pintaron. ¡Incluso prometemos no volver a encontrarnos con esa ficción (no volver a leer el libro o no volver a ver la película) para ahorrarnos el mal trago, aunque sabemos que todo lo que allí se cuenta es técnicamente mentira!

¿Cómo es esto posible? Para Radford se trata de una inconsistencia e incoherencia de nuestra respuesta a lo ficticio<sup>51</sup>. A todas luces la reacción de mi amigo no es la misma que podría tener frente al hecho real. Si él viese a un monstruo torturando una niña en la vida real, seguramente sentiría un miedo mucho mayor que el que le procuró su lectura en la novela. No entraré en las posibles reacciones que tendría ante el sobresalto de esta situación.

---

<sup>50</sup> Colin Radford y Michael Weston, «How Can We Be Moved by the Fate of Anna Karenina?», *Proceedings of the Aristotelian Society, Supplementary Volumes* 49 (3 de julio de 1975): 67-93, <http://www.jstor.org/stable/4106870>.

<sup>51</sup> *Ibid.*, 78.

Lo que sí entendemos es que es una reacción diferente, porque estamos ante algo real. Pongamos otro ejemplo. La primera vez que vi la película *Alas de mariposa*, me impresioné mucho ante la escena de la protagonista sofocando a su hermano con una almohada. Me impresioné tanto que tuve que quitar la mirada y mi madre, que estaba conmigo, me dijo “recuerda que eso no está pasando ni pasó”, era mera ficción. Si seguimos a Radford, mi madre estaría intentando señalar la inconsistencia de mi respuesta para traerme de vuelta a la realidad y que de ese modo no sufra.

Sin embargo, a esta reflexión de Radford, le sigue la de Michael Weston, quien da una respuesta muy interesante. Para él, no existe tal inconsistencia. Más bien, la conmoción que tenemos ante las situaciones puestas en la ficción, son bien coherentes con el arte mismo. Que las reacciones que tenemos ante la realidad sean diferentes a las que tenemos ante la ficción es porque la realidad y la ficción son diferentes, también<sup>52</sup>. Volvamos por un momento a la teoría del símbolo de Cassirer. Habíamos mostrado que un símbolo por sí solo no tiene sentido si no se le enmarca en su forma simbólica. Lo mismo ocurre en el arte. Si yo simplemente digo, refiriendo a la protagonista de *Todo sobre mi madre*, “su hijo ha muerto”, la respuesta afectiva de mi interlocutor no va a ser prácticamente ninguna. En cambio, si un paisano cualquiera viese la película y, en su contexto, viese la trágica escena, sí que tendría una reacción negativa. Y esto es así, porque entendemos que la muerte se da en un contexto de sentido, en una pequeña forma simbólica que es la realidad que se nos presenta.

Cuando atendemos una ficción, los sucesos que en ella se nos cuentan tienen un significado que remite al sentido total de la obra. Es en el contexto de la obra que la muerte del hijo de la protagonista de *Todo sobre mi madre* nos resulta dolorosa o en el que un monstruo matando niñas nos resulta escabroso en la novela de Carmen Mola:

We are always fully aware that we are watching actors mouthing rehearsed lines, but that is not the focus of our attention. Our attention is directed at the play through the actions and words of the characters. And the "beauty and tragedy" of the poetry is not something one can attend to independently of attending to the character, for one does not know whether a given

---

<sup>52</sup> Ibid., 84.

line is beautiful or tragic independently of the context in which it occurs, and that context is provided by the structure of the play<sup>53</sup>.

En tales contextos se nos da un horizonte de significado particular que nos permite la interpretación. Y más que la interpretación, nos permite, en cierta medida, empatizar con los personajes y sentir lo que sentimos cuando nos acercamos a sus situaciones.

Sin embargo, no quiere esto decir que la interpretación afectiva que demos de estas situaciones esté exclusivamente contenida en la obra de arte. Antes bien,

The interpretation of a work of art is not a self-contained game, but has its importance in its connection with what is not art, with our everyday lives. Where we are not concerned primarily with the technical aspects of works, such interpretation consists in articulating the relation the work has to concerns which are important to us independently of art: in establishing its thematic structure, it's "vision of life"<sup>54</sup>.

En esto es en lo que queremos detenernos. Pues es importante notar que, cada obra de ficción, nos ofrece una "visión de la vida". Los seres humanos, como animales simbólicos, buscamos el sentido de las cosas. Y una de las cosas a la que le buscamos sentido es a nuestra vida misma: queremos encontrar el sentido de nuestras vidas y lo que hay que hacer para llevar una vida buena. En una obra de ficción se nos muestra un determinado sentido, una determinada forma de vida, encarnada en sus personajes y sus situaciones. No se nos ofrece un simple relato sin más, sino que se enmarca dentro de esta preocupación de sentido. Y es por ello, por lo que podemos reaccionar de un modo determinado a la ficción: podemos sufrir, reír, llorar, asustarnos, etc. Porque, en cierta medida, una obra de teatro, una película, una novela, un poema, lleva consigo una carga de sentido determinada que toca la búsqueda de sentido presente en nuestras propias vidas.

If we are moved through the significance we see an event possesses within the thematic context of a play, that such significance should matter to us is not itself explained by the play, but must be accounted for by the way literature can illuminate our lives<sup>55</sup>.

---

<sup>53</sup> Ibid., 90.

<sup>54</sup> Ibid., 92.

<sup>55</sup> Ibid., 92-93.

La literatura nos ofrece un horizonte de sentido que podemos entender, sentir, relacionar, etc. Y esto es posible, porque, de alguna manera, la literatura nos enseña nuestras propias vidas, nos pone como ante un espejo, en el que vemos reflejada una realidad de sentido de la que somos espectadores. Y, de muchas maneras, ella misma nos ofrece la posibilidad de iluminar (u oscurecer) nuestras propias vidas.

Esta cuestión se asemeja mucho a lo que el filósofo Alfonso López Quintas<sup>56</sup> nos dice sobre la obra literaria. Para él, es imposible catalogarla como un mero objeto. Un objeto es aquello que es ajeno al sujeto, en términos simples. Pero lo particular es que es asible, medible, mensurable, cuantificable. Un objeto es situable en el espacio tiempo y proclive al análisis científico<sup>57</sup>. En este sentido, si tomamos una obra literaria como un objeto, hablamos solo de su condición de libro, de papel, de tinta, de letras, pero no de la obra en sí. La obra es mucho más que eso. Tenemos que entender que la obra literaria nos ofrece un modo de realidad diferente al del objeto. Pero tampoco diríamos que es un sujeto. No se le habla, ni se le trata en general, como a una amiga o a una pareja, en fin, como una persona. ¿Qué tipo de realidad es esa de la obra literaria?

López Quintas nos habla de la obra literaria como un *ámbito de realidad*. La particularidad de todo ámbito de realidad (no solo hablamos de obras literarias, sino también de ciertos objetos y de las personas en general) es que permite un encuentro<sup>58</sup>. Cuando leemos un poema, por ejemplo, no estamos simplemente recitando unas palabras, una detrás de la otra. Cuando leemos una novela no estamos limitándonos a una sucesión de acontecimientos sin más. Antes bien, hay una suerte de reflexión interior que permite ligarnos y encontrarnos con la obra. Un ejemplo que propone el autor es el de la poesía<sup>59</sup>. Tomemos, por ejemplo, un fragmento del poema de Alejandra Pizarnik, *Noche*:

¡Pudiera ser tan feliz esta noche!

Si sólo me fuera dado palpar

---

<sup>56</sup> Alfonso López Quintás, «Cómo adquirir formación ética a través de la literatura», *Revista española de pedagogía* 52, n.º 198 (1994): 313-43.

<sup>57</sup> Alfonso López Quintás, «La enseñanza de la ética a través de la Literatura», *Anuario filosófico* 20, n.º 2 (1987): 318, <http://hdl.handle.net/10171/2288>.

<sup>58</sup> López Quintás, «Cómo adquirir formación ética a través de la literatura», 320.

<sup>59</sup> *Ibid.*, 318.



las sombras, oír pasos,  
decir "buenas noches" a cualquiera  
que pasease a su perro,  
miraría la luna, dijera su  
extraña lactescencia tropezaría  
con piedras al azar, como se hace.

Pero hay algo que rompe la piel,  
una ciega furia  
que corre por mis venas.  
¡Quiero salir! Cancerbero del alma.  
¡Deja, déjame traspasar tu sonrisa!  
¡Pudiera ser tan feliz esta noche!<sup>60</sup>

Puedo escuchar las palabras todas y dejarlas sonar sin más. Pero si me encuentro con el poema, me *encuentro* con una tristeza, con una soledad profundas. Me encuentro con la desesperación y la angustia. Y todo expresado de un modo tan bello que puede conmoverme. Me encuentro con un ámbito de realidad que no es un mero objeto, un mero suceder de palabras, sino que me ofrece un significado abierto, que se puede ligar íntimamente conmigo y mis situaciones. O lo mismo, puede conmoverme que la autora pasara tan malos ratos que se viera empujada a describir de este modo su sufrimiento.

Son tres los sentidos en los que hablamos de ámbitos de realidad:

1. Una realidad no asible, no delimitable, capaz de abarcar un campo de diversas formas. Esto es lo que nos permite la interpretación literaria, no solo en un sentido académico, sino también para nuestra realidad. Puedo encontrarme con el citado poema y recordar aquellos tiempos en los que me sentí solo o desesperado. Es una forma de darle significado a lo que leo. Pero en todo caso, hablamos de un significado abierto.

---

<sup>60</sup> Alejandra Pizarnik, «Noche», A media voz, s. f.

2. Un campo de posibilidades de acción. En esto decimos que los ámbitos de realidad no son simplemente objetos, sino que se nos ofrecen como posibilidad. Una novela es, objetivamente, un libro, hecho de papel, con letras impresas. Pero es, también un campo de posibilidades: es un objeto que se puede leer, y al leerlo, entramos en un juego de la imaginación que excita emociones, afectos, razones, etc.
3. El fruto de la interacción entre dos o más ámbitos. Por ámbito de realidad también entendemos esa situación que se produce cuando se encuentran dos realidades diferentes. Cuando nos encontramos con una obra literaria, nos puede interpelar, creando una nueva realidad en nosotros y en nuestro entorno<sup>61</sup>.

Con esto queremos decir que la obra literaria es mucho más que un objeto. Es un ámbito de realidad en los tres sentidos que mencionamos. Y en ese sentido, puede ofrecernos un horizonte de significado particular para nuestra propia realidad, para nuestra propia intimidad y, de alguna manera transformar nuestra manera de relacionarnos con otros ámbitos de realidad.

A esto queremos apuntar en esta Unidad Didáctica: la literatura puede ser una fuente de encuentros que puede expandir, de alguna manera, nuestra capacidad de sentir. Es decir, la literatura se ofrece como una buena herramienta para dar una educación sentimental al educando. Y en ese sentido, se ofrece, también, como una educadora moral.

### La literatura como educación moral

Como es nuestro maestro moral en esta unidad didáctica, empezamos con Hume:

Las Bellas Letras no son sino un retrato de la vida humana en diversas actitudes y situaciones. Nos inspiran distintos sentimientos de elogio o censura, admiración o ridículo, de acuerdo con las cualidades del objeto que nos presentan. Un artista está mejor preparado para triunfar en este esfuerzo si, además de un gusto delicado y una rápida aprehensión, posee un conocimiento preciso de la textura interna y las operaciones del entendimiento, del funcionamiento de las pasiones y de las diversas clases de sentimiento que distinguen vicio y virtud<sup>62</sup>

---

<sup>61</sup> Sobre estos tres ámbitos López Quintás, «Cómo adquirir formación ética a través de la literatura», 321.

<sup>62</sup> David Hume, *Investigación sobre el conocimiento humano*, ed. Jaime de Salas Ortueta (Madrid: Alianza Editorial, 1988), SB10.

El mismo Hume ya había advertido la posibilidad de la educación ética a través de la literatura. Así, empezamos con la pregunta que López Quintas se hace: “[l]a lectura de obras literarias ¿puede contribuir a modelar nuestra forma de ver la vida y orientarla por una vía fecunda? ¿O se trata de un bello y divertido pasatiempo, útil para rellenar los ratos de ocio?”<sup>63</sup>. La respuesta que tanto él como nosotros damos es que sí.

¿Cómo es que esto puede ser? Como decimos, en ella se nos presentan otro tipo de realidades a las que usualmente no asistiríamos. Un asesinato, por ejemplo, la esclavitud o la experiencia de un campo de concentración. Y se nos cuenta de una forma muchas veces tan conmovedora que nos ayuda a hacer más delicados nuestros discernimientos morales a partir del sentimiento que nos provoca. Rorty utiliza un ejemplo muy interesante<sup>64</sup>. Cuando nos habla del fin de la esclavitud en Estados Unidos, propone como experiencia fundamental para este cambio de mentalidad en muchos estadounidenses, la lectura de *La cabaña del tío Tom*, de la escritora Harriet Beecher Stowe. En ella se nos relata de una manera encarnizada la dura situación de la esclavitud: las torturas, los abusos, en fin, la atrocidad de esta situación, narrando la vida de Tom, un esclavo. La novela fue un superventas en el siglo XIX y tuvo un impacto determinante en el desarrollo de la Guerra de Secesión. Incluso se dice que el mismo Lincoln dijo a la autora al conocerla: “[s]o you’re the Little woman who wrote the book that made this great war!”<sup>65</sup>.

Pasando por alto el claro tono machista de Lincoln, queda claro que la literatura puede tener un impacto moral sobre la gente. Y es que claramente influye en nosotros, como decíamos más arriba, del mismo modo que haber escuchado historias tristes fue fundamental para la creación de la cultura de los Derechos Humanos. Y en esto volvemos al tema de la simpatía, capacidad que para Hume era necesaria para ampliar nuestro espectro moral. Esa capacidad de captar las realidades ajenas de forma que podemos entrar en comunicación con otras pasiones y atisbar el sentir ajeno:

Así, la similitud en la capacidad de sentir los unos hacia los otros se toma principio, puente del juicio moral intersubjetivo e imparcial. La imaginación es la fuerza suave que torna lo

---

<sup>63</sup> López Quintás, «Cómo adquirir formación ética a través de la literatura», 56.

<sup>64</sup> Rorty, «Derechos humanos, racionalidad y sentimentalismo», 17.

<sup>65</sup> Tomado de Daniel R. Vollaro, «Lincoln, Stowe, and the “Little Woman/Great War” Story: The Making, and Breaking, of a Great American Anecdote», *Journal of the Abraham Lincoln Association* 30, n.º 1 (4 de julio de 2009): 18, <http://www.jstor.org/stable/25701789>.

semejante idéntico y por esa potencia de ficción experimentamos y nos hacemos partícipes de los sentimientos —de su felicidad o de su miseria— de los demás, y en esa dinámica éstos se van acercando a ser "uno de nosotros", a los cuales, paulatina y espontáneamente —no por obligación— vamos reconociendo con gusto y facilidad<sup>66</sup>.

La mención que nos hace Calvo en esta cita a la ficción nos resulta de gran importancia para entender la literatura como herramienta de una educación moral.

Porque, al final, leer una obra es, en cierta medida, una conversación con una realidad que no se ha presentado ante nosotros. Es un modo de entrar en contacto con otras situaciones que, de otro modo, no serían vividas. De este modo, las situaciones ajenas dejan de ser objetos y pasan a contaminarnos, nos pringamos de ella, como entrando en una realidad determinada con la que nos comprometemos:

[c]uando nos acostumbramos a ver como perfectamente reales ciertos seres que no tienen las condiciones que presentan los objetos, ampliamos inmensamente nuestra visión de la realidad, sobre todo de nuestra realidad personal, y ganamos una gran madurez como personas<sup>67</sup>.

Cuando algunos blancos estadounidenses leyeron *La cabaña del tío Tom* vieron la experiencia del sufrimiento negro que, de otra manera, no habrían podido ver. Lo sintieron. Expandieron su realidad, salieron de ella, entendieron que los negros no eran simples "bípedos sin plumas"<sup>68</sup>, sino que eran seres humanos. Ampliaron su margen del *nosotros* y vieron necesario ampliar su campo moral.

Lo que venimos a decir aquí es que, en efecto, la literatura ayuda a educar los sentimientos. Y esto resulta necesario para una educación moral. Entramos en contacto con las pasiones ajenas y con ello aprendemos a percibirlas cada vez de mejor manera. Ganamos en delicadeza estética, por decirlo de algún modo. Aprendemos a tener más detalle en la percepción de lo ajeno y de la realidad. Esta cuestión nos interpela por un lado: nos propone una realidad mucho más amplia que tenemos más próxima. Y, por otro, nos cura de fundamentalismos y cerrazones. Al leer un libro y entrar en conversación con él, entendemos

---

<sup>66</sup> Calvo de Saavedra, «El poder civilizador de la sensibilidad moral», 57.

<sup>67</sup> López Quintás, «La enseñanza de la ética a través de la Literatura», 320.

<sup>68</sup> Rorty, «Derechos humanos, racionalidad y sentimentalismo», 2.

que hay una variedad de situaciones, tan variopintas, que intentar dar una respuesta moral unívoca nos resulta muchas veces cruel con la situación misma:

El escenario de la corrección es de nuevo la experiencia de la conversación que va afinando y agudizando al espectador en la atención a la multiplicidad y complejidad de las circunstancias y actuaciones particulares, todas ellas combinaciones paradójicas de lo bello y lo horroroso, de lo sublime y lo miserable. Así se va ganando un punto de vista estético y ético más crítico, con nociones más justas y quizá menos puras de la vida, de manera que “muchas cosas que agradan o afligen a otros, aparecerán a nosotros como demasiado frívolas para acaparar la atención”, o, quizá, demasiado dogmáticas y fundamentalistas para ser generalizables<sup>69</sup>.

Estamos convencidos de que esta delicadeza del gusto tiene un correlato en la delicadeza del discernimiento moral:

[1]a Ética estudia las actitudes que llevan al hombre al desarrollo de su personalidad o bien a la destrucción de la misma. La literatura de calidad describe ambos procesos de forma concreta y, a menudo, impresionante. Sin duda alguna, la lectura de grandes obras literarias puede ayudarnos sobremanera a descubrir lo que es nuestra realidad personal y lo que hemos de hacer para llevarla a plenitud<sup>70</sup>.

Esto es lo queremos liberar en esta Unidad Didáctica: la potencia moral de la literatura, teniendo en cuenta el contexto de los alumnos, tanto a nivel personal como colectivo. Personal, en la medida en que están atravesando la adolescencia, etapa de cambios, de emergencia de la autonomía, que implica serias responsabilidades en las que debe haber una formación ético-estética. Colectiva en la medida en que se enfrentan a un mundo en el que los decálogos de comportamiento han perdido su legitimidad y necesitan una brújula para actuar de forma que no se hieran ni hieran a los demás. Un gusto moral bien formado es una buena cura.

#### Sobre cómo enseñar la ética a través de la literatura

Si bien queda claro que la literatura es una fuente inigualable de sentimientos y pasiones, no es posible pensar que por su sola lectura vayamos a hacer mejores personas.

---

<sup>69</sup> Calvo de Saavedra, «El poder civilizador de la sensibilidad moral», 59.

<sup>70</sup> López Quintás, «Cómo adquirir formación ética a través de la literatura», 315.

Para muchos, no solo adolescentes, leer puede ser un agolpamiento imaginario de sucesos que se quedan en lo más superficial de la distracción. Lo que hay que procurar es que, desde el aula misma se promueva una lectura ética.

A esta lectura ética, López Quintas la llama *lectura genética*<sup>71</sup>. Se trata de arrojar una luz filosófica sobre la obra, que “procede del juego dramático, que, como todo acontecimiento lúdico, se realiza a la luz que él mismo suscita. De ahí que el criterio para crear o interpretar una obra deba ser interno al juego mismo de interpretación o creación”<sup>72</sup>. Entendemos que la obra literaria es una especie particular de juego de sentido, como decíamos más arriba, una pequeña forma simbólica en la que se nos ofrece un campo de realidad determinado. Las acciones que se describen, los hechos y acontecimientos, tienen sentido a la luz de su todo. La lectura genética se adentra en el proceso de creación de esta realidad, de este ámbito de realidad. De este modo, se puede penetrar profundamente en la realidad descrita, con ayuda del armazón conceptual que nos permite tener la ética y la filosofía en general, para distinguir elementos particulares y generales:

Para revivir creadoramente el complejo acontecimiento que es una obra literaria, se debe seguir su proceso genético de elaboración, y ello implica la capacidad de hacer la experiencia de acceso a lo real que hizo en su día el autor. La tematización de este género de experiencias es tarea específica de la filosofía<sup>73</sup>.

Esto lo entenderemos mejor a la luz de las obras que vamos a tener en consideración para esta unidad. A continuación las expongo.

### Macbeth de William Shakespeare

Esta es la primera de las obras que queremos tratar en la unidad. Se trata ya de un clásico de clásicos. Si bien la obra más estudiada y representativa de Shakespeare es *Hamlet*, consideramos que *Macbeth* tiene una profundidad ética que no puede pasarse por alto.

Nos ubicamos en la Escocia del siglo XI. Macbeth es un reputado general del ejército escocés. Ha habido una batalla de la que ha salido victorioso. Volviendo de ella junto con su amigo Banquo, otro general, se encuentran con unas brujas que le profetizan que será Conde

---

<sup>71</sup> Ibid., 316.

<sup>72</sup> Ibid.

<sup>73</sup> Ibid., 317.

de Cawdor y, seguidamente, Rey de Escocia. A Banquo le dicen que él no, pero su descendencia gobernará sobre Escocia. En efecto, al ir a ver al Rey Duncan se le otorga el condado. Macbeth se lo cuenta a su esposa, Lady Macbeth. Ambos están ávidos de poder y planean el asesinato de Duncan. Lady Macbeth pide a los espíritus que borren de ella toda sensibilidad, toda compasión, para poder planearlo de la mejor manera. Y, si bien es el propio Macbeth quien con sus manos asesina al Rey, es Lady Macbeth la que muestra mayor sangre fría. Una (anti)cualidad que no encuentra en su marido y que se lo reprocha. Inculpan a los guardias y los herederos al trono huyen de Escocia, temiendo que quien asesinó a su padre vaya ahora tras de ellos. Ya en el poder, Macbeth empieza a verse albergado por el temor a perderlo. Se llena de desconfianza junto con su esposa.

Recuerda, en medio de su miedo, la profecía de las brujas que concernía a Banquo. Él no sería rey, pero sí sus hijos. Esto siembra en él más locura y desconfianza. Y termina asesinando a Banquo, su propio amigo. No así a su hijo, Fleance, quien huye.

En una suerte de pendiente resbaladiza, tanto Macbeth como su esposa empiezan a tener alucinaciones. Él ve al fantasma de Banquo por los pasillos del castillo. Ella, desde el asesinato de Duncan, ve sus manos permanentemente manchadas de sangre que intenta lavar infructuosamente. También va sonámbula por los pasillos, murmurando su culpa.

Macbeth vuelve a las brujas a pedirles consejo. Teme por su poder. Y ellas le responden que tenga cuidado con Macduff. Esto confirma su miedo. Pero él quiere saber más y le dicen

Sé sanguinario, osado y sin temor,  
ríete de cualquiera y su poder:  
ningún hombre nacido de mujer  
de Macbeth podrá ser el vencedor<sup>74</sup>.

Y después le dicen:

No tengas miedo, sé como un león,  
sin atender dónde hay conspiración.

---

<sup>74</sup> William Shakespeare, *Macbeth* (Madrid: Planeta, 2006), 109.

Macbeth seguirá invicto y con ventura  
si el gran bosque de Birnam no se mueve  
y, subiendo, a luchar con él se atreve  
en Dunsinane, allá, en la misma altura<sup>75</sup>

Birnam es el bosque que rodea su castillo. Macbeth interpreta todo esto como si las brujas le dijeren que es invulnerable. Pero decide ordenar el asesinato de toda la familia de Macduff, quien, lleno de ira y sed de venganza, se reúne con Malcolm y Donalbain, hijos de Duncan, para conspirar contra Macbeth.

Encerrado en su castillo, obsesionado y lleno de miedo, Macbeth se entera de que el bosque viene hacia el castillo. El ejército de Malcolm ha llegado y ha utilizado las ramas de los árboles para camuflarse mientras asedian la fortaleza. Ya con el castillo asediado, Lady Macbeth, presa de la locura, se suicida.

Macbeth se agarra a la esperanza de que ningún hijo de mujer puede vencerlo. Lo que no sabe es que Macduff nació por cesárea, lo que técnicamente quiere decir que no ha nacido de mujer. Desafiado a un duelo, Macbeth es asesinado. Malcolm asume el trono.

Como se aprecia, Macbeth es una obra de gran calado moral. Se dan muchas situaciones que nos hacen darnos cuenta de que estamos ante una reflexión muy bellamente expuesta sobre el mal. Y lo que es más rico de todo es el hecho de que se nos presente desde el punto de vista del perpetrador.

En ese sentido, hay cuatro temáticas que me gustaría desarrollar a partir de la obra. En primer lugar, hablamos de la banalidad del mal. Vemos a la pareja Macbeth que una vez cruza los límites del bien y del mal, se sumergen en una vertiginosa pendiente que los impele a matar más. Y todo, pese a que en sus propias consciencias se halla el germen de la culpa.

El segundo punto va en relación con esto último. Hablo del tema de la consciencia. Ambos sabían que lo que hacían estaba mal. De hecho, la misma Lady Macbeth le dice a su marido: “[q]uerrías ser grande, no te falta ambición, pero sin la maldad que habría de acompañarla. Lo que deseas en altura, lo deseas con santidad: no querrías hacer trampas, pero

---

<sup>75</sup> Ibid.



querías ganar sin derecho”<sup>76</sup>. Y pese a todo ello, la ambición gana a la virtud y terminan asesinando al rey. ¿Se puede obrar mal a sabiendas del mal que se hace? ¿Qué hay en ambos que, pese al afecto que tenían al rey o a Banquo, acceden a asesinarles con el propósito de un provecho personal? La consciencia de haber cometido semejantes vilezas los habrá de arrastrar a ambos a la locura. Al punto de que ya parece hacia el final que su único destino es la muerte. Esas cuestiones serán abordadas por el alumnado.

El tercer tema tiene que ver con la cuestión del destino. A Macbeth las brujas le revelan su destino. Entonces batalla por conseguirlo. Sin embargo, hasta cierto punto, los oráculos que él veía como buenos resultaron ser presagios de su propia ruina. Aquí se intenta introducir el tema entre determinismo y libertad: ¿cuál fue el margen de libertad que tuvo Macbeth para cometer el crimen? Y frente a esa libertad: ¿cómo fue que él mismo escribió la historia de su propia destrucción?

El cuarto punto tiene que ver con la manera como se representa a Lady Macbeth en la obra. Durante muchos años, la interpretación ha sido que Lady Macbeth era el verdadero mal presente en la obra. Sin embargo, una lectura contemporánea nota que no es así. En Lady Macbeth se encuentra una mujer que quiere despojarse de sus sentimientos morales:

Venid, espíritus que animáis los pensamientos de muerte; privadme ahora de mi sexo, y llenadme de la más terrible crueldad, desde la coronilla al pulgar del pie: espesad mi sangre, tapad el acceso y la entrada a la piedad para que ningún natural acceso de compasión haga vacilar mi fiero propósito, ni ponga una tregua entre él y la ejecución (...) Ven, densa noche, y envuélvete en el más maldito humo de infierno, para que mi agudo cuchillo no vea la herida que hace, ni el Cielo atisbe a través de las mantas de la tiniebla para gritar “¡alto, alto!”

En cierta medida en ella también estaba presente la misma ambición que tenía Macbeth. Eso sí, la suya es mucho más decidida. Y no vacila en reprochar la cobardía de su marido para obtener lo que quiere. Sin embargo, la pregunta que cabe es: ¿cómo es esa representación de la mujer que se da aquí? Porque inicia su monólogo diciendo que quiere que los espíritus que invoca le aparten de su sexo. Esto entendido como las características arquetípicas de la femineidad del momento: dulzura, sentimentalismo, compasión, etc. Y sin embargo, también

---

<sup>76</sup> Ibid., 38.

se la representa como una fuente del mal. ¿Cómo entender esta cuestión con una lectura crítica y feminista?

### El guardián entre el centeno de J.D. Salinger

Esta reconocida novela estadounidense, de 1951 resulta de mucho provecho para un público adolescente. En ella se nos narra en primera persona la historia de un tal Holden Caulfield, un adolescente neoyorquino que está a punto de ser expulsado del colegio, debido a su mal rendimiento. Nos encontramos con el prototipo de adolescente alienado, que siente que no encaja en ningún parámetro social y lleno de angustia. Se trata de una novela del género *coming of age*, es decir, una novela en la que se nos muestra la maduración de un joven de la adolescencia a la adultez.

Holden se muestra desde el principio como un adolescente rebelde. No solo tenemos en cuenta sus bajos resultados académicos, sino también su poca capacidad para socializar. No soporta a sus propios amigos e incluso se mete en peleas con ellos que terminan en golpes. La novela empieza con la huida de Holden del colegio al que iba. Huye a Nueva York, su ciudad. En el trayecto se va encontrando con varios personajes, todos muy dispares. Muchos de ellos son personajes a los que él mismo busca, para luego repudiarlos, llamándoles falsos. Ve en todos ellos una superficialidad que no soporta. Es un disconforme empedernido. Pero él lo que busca al final es contacto humano, una conversación, alguien que comprenda su desesperación y que le brinde algo de afecto. En ninguno parece encontrarlo: ni en las chicas, ni en sus antiguos profesores, ni siquiera en una prostituta a la que quiere pagar solo por conversar. Lo vemos deambulando por las calles fumando y bebiendo alcohol, buscando esa afectividad rota.

En quien sí encuentra consuelo es en su pequeña hermana, Phoebe, a quien va a buscar para luego llevarla a un carrusel en el Central Park. Es en ese divertimento infantil, en su mirada inocente, que se descubre como lo que es, rompe su coraza, y rompe a llorar al ver esa alegría inocente, pura e ingenua. La novela termina con Holden encontrándose con sus padres. A lo largo del libro vemos los síntomas de una enfermedad desarrollándose: fiebres, malestar, etc. Sus padres lo llevan a un hospital, que es desde donde escribe. Termina contándonos que en septiembre irá a otro colegio y que se encuentra nostálgico por los compañeros de clase que deja.

La cuestión moral aquí atañe más a una reflexión personal. ¿Hasta qué punto los adolescentes a los que va dirigida esta unidad no se pueden identificar en muchos aspectos con el personaje de Holden? Se trata de lo que vulgarmente se llama un desadaptado social. Pero en este caso no utilizamos ese término despectivamente, sino para poder analizar su alienación.

El primer tema moral que nos interesa tratar versa sobre la responsabilidad. En efecto, Holden parece ser un chico que huye de su responsabilidad y está constantemente extrapolando su culpa a otros, a quienes acusa de ser falsos y superficiales. Todos quisiéramos poder mantenernos en esa infancia que admira en Phoebe, esa inocencia e ingenuidad, pero llega un punto en el que madurar implica tomar responsabilidades y saber que uno mismo es sujeto de sus propias acciones. Holden no quiere esto y simplemente quiere vivir cada momento intensamente, sin importarle mucho las consecuencias que puede tener. Es una persona sin previsión sobre lo que puede producir cada acción suya concreta. Pero mucho menos lo es de su vida en general y dice importarle poco su rendimiento en la escuela. En definitiva la novela entera trata el tema de un adolescente que, huyendo, quiere huir de sí mismo, de su propia consciencia, de su propia responsabilidad. Tanto así que dice a su hermana:

Estoy al borde de un precipicio y mi trabajo consiste en evitar que los niños caigan a él. En cuanto empiezan a correr sin mirar adónde van, yo salgo y los cojo. Eso es lo que me gustaría hacer todo el tiempo. Vigilarlos. Yo sería el guardián entre el centeno. Te parecerá una tontería, pero es lo único que de verdad me gustaría hacer. Sé que es una locura<sup>77</sup>.

Quiere ser una suerte de guerrero que combata los embates de la adultez, de la responsabilidad. El precipicio es esa muerte de la infancia que arroja al niño a la libertad.

Pese a su profundo pesimismo, Holden siempre está manifestando algo que es necesario para toda persona: el calor humano. Todo ser humano está necesitado de una caricia, de una conversación. Al final, todos necesitamos de todos. Y no podemos vivir en un solipsismo absoluto. Esto es lo que lleva a Holden a la catástrofe. Lo único que lo puede salvar es el cuidado y el cariño ajenos.

---

<sup>77</sup> J.D. Salinger, *El guardián entre el centeno* (Barcelona: Edhasa, 2007), 225.

Aquí se encuentran los temas centrales que queremos abordar desde una lectura profunda de la cuestión. Se nos presenta la realidad de un alienado, de un inconforme con los mecanismos sociales. Pero a la vez es una persona necesitada profundamente de la sociabilidad. Esta tensión entre la antisociabilidad y la sociabilidad, la conformidad y la disconformidad, es una tensión moral que debe ser abordada. Por otro lado, encontramos la cuestión de la responsabilidad y el poder prever de algún modo las consecuencias de las propias acciones. Se trata de la importancia del orden de vida en la construcción de la propia personalidad y del desarrollo necesario de un sano autoconcepto.

### *Matar a un ruiseñor* de Harper Lee

Otra reconocida novela estadounidense. Esta vez de 1960. Al igual que la anterior, también la podemos catalogar dentro de las llamadas novelas de *coming of age*, que en general vienen muy bien para un público adolescente. Más cuando tienen un contenido moral tan explícito.

En este caso, nos adentramos en el llamado *Deep South* estadounidense en los tiempos de la Gran Depresión. Se trata de un escenario muy conflictivo, como puede entenderse. Por un lado, se encuentra la problemática racial propia del *Deep South* y, por otra, la problemática social que sobreviene a una crisis del capitalismo como esa. Scout Finch, una niña que vive con su hermano Jem y su padre, el abogado Atticus Finch, es la narradora. Su padre quedó viudo a mediana edad, por lo que han sido criados por Calpurnia, una mujer negra que se ha encargado de la administración del hogar.

Los dos niños conocen a Dill, otro niño con quien entablan una amistad. Los tres están obsesionados con su vecino, Boo Radley, un marginado del pueblo. No sale de casa y hay muchos rumores sobre él, como si fuera peligroso o loco. Los niños se dedican, pues, a dejar volar su imaginación con respecto a él, mirando su casa desde fuera. Le temen, pero a la vez les fascina y se retan unos a otros a tocar su puerta para salir corriendo. Lo ven como un “otro” radical. Sin embargo, en el árbol justo frente de su casa empiezan a aparecer regalos para los niños, que ellos toman.

Atticus, por su parte, es requerido por la justicia para defender a Tom Robinson, un negro con el brazo izquierdo deformado, acusado de violar a Mayella Ewell, una chica de 19 años, que viene de un hogar desestructurado. Su padre, Bob, es un borracho de pueblo, que

le pega a su hija. Los niños son objeto de burlas en el pueblo por otros niños, debido a que su padre defiende a un negro. Scout se mantiene fuerte y quiere defender a su padre, aunque él mismo le dice que no lo haga.

En la novela se nos muestra que se trata de una falsa acusación. La prueba es que Mayella fue golpeada en el ojo izquierdo. Y, por la deformidad en su brazo, Tom no habría podido golpearla. Lo que más adelante se nos revelará es que, en realidad, Mayella había intentado seducir a Tom y, en el acto, su padre había aparecido. Él la golpeó y luego acusó a Tom de haber cometido el crimen.

Sin embargo, estamos en el *Deep South* y el conflicto racial es evidente. Los pobladores se organizan en una turba con la intención de linchar a Tom. Atticus intenta impedirlo, pero en realidad quien lo salva es Scout, que reconoce en la turba a uno de los padres de un compañero suyo de la escuela. Al reconocerse, el hombre vuelve en sí y, con él, la turba enardecida se disuelve. Es como si, de repente, viera que detrás de Tom y sus defensores se encuentra un trazo de humanidad que no puede linchar.

Una imagen muy impactante es la del juicio. Jem, Dill y Scout son disuadidos por Atticus de ir a verlo. Sin embargo, el pastor de la iglesia de Calpurnia los invita a verlo desde el balcón de los negros. Era la época de la segregación y los niños tienen la oportunidad de ver lo que sucede desde la perspectiva negra de una manera simbólica. Pese a las pruebas dadas por Atticus, el jurado, conformado por pobladores blancos del lugar, fallan en contra de Tom. Atticus tiene la esperanza de que podrá apelar ese veredicto, pero cuando Tom intenta escapar de prisión, es asesinado.

Pasado esto, Bob Ewell se venga. Pese a que el veredicto falló a su favor, su credibilidad frente al resto del pueblo ha quedado destruida. Así es que escupe a Atticus, intenta irrumpir en la casa del juez y amenaza a la viuda de Tom. Pero más tarde, un día en la noche, Ewell ataca a Jem y a Scout. Jem se rompe un brazo y queda inconsciente al caer. De repente aparece una figura misteriosa que apuñala a Bob y salva a los niños. Era Boo, aquel al que los niños temían y veían como una amenaza.

El Sheriff, amigo de Atticus, se encuentra a Ewell muerto. Contrastados los hechos, él sabe que quien lo asesinó fue Boo. Pero quiere proteger a Boo, así que dice que la versión que reportará es que Bob se cayó sobre su cuchillo y murió. En eso aparecen Boo y Scout

juntos. Él le pide que lo lleve a casa desde la calle, porque tiene miedo del exterior. Ella lo lleva y se encuentra con una persona muy noble e inocente, probablemente con alguna discapacidad intelectual. En ese momento vemos a Scout mirando hacia la casa de Boo, imaginando cómo vería él desde su casa la realidad.

Este libro tiene un alto contenido ético. En primer lugar, tenemos la cuestión fundamental del racismo. Vemos a un pueblo con un racismo tan fuerte que les impide ver la realidad. Y ven en el negro una amenaza, un peligro, que a cualquier oportunidad atacará a los blancos. Es muy sugerente la escena de los niños viendo el juicio desde el balcón de los negros. Ellos que, en cierta medida representan el juicio puro, limpio, sin sesgos, son capaces de ver la injusticia desde los ojos de los negros. Ven desde su perspectiva el dolor que tienen que pasar en un país que los considera ciudadanos de segunda clase, dominados por el discurso blanco de superioridad racial.

En este orden de ideas, el tema de la justicia también está presente. Lo vemos en su desarrollo. En un primer momento, cuando sale el veredicto del jurado, los niños no pueden sino mostrarse frustrados y escépticos de que la justicia siquiera exista. Pero Atticus persevera y dice que hay que luchar por ella. Pese a que los hechos se desarrollaron de manera diferente con el asesinato de Tom, los niños se reencuentran con la justicia cuando ven que el Sheriff accede a proteger a Boo, quien resulta ser un héroe, así sea mintiendo. En eso Scout y los demás se encuentran con la justicia. De lo contrario, la suerte de Boo hubiese sido otra. Atticus representa la tenacidad de la justicia y es un referente moral para quien lea el libro.

En este caso, se puede entender que hay un punto controversial: en efecto, el Sheriff miente. Y miente para proteger a una posible víctima. Algo que, desde nuestro sentido moral, así como desde el de Scout, es justo. Un tema importante para sacar a relucir es, pues, el de si hay que ser fundamentalista con los preceptos morales o si puede haber una flexibilidad, como en el caso del “no mentir”. La pregunta es dónde se pone ese margen de flexibilidad.

Por otro lado, está la cuestión de la vulnerabilidad, enlazado con el tema de la justicia. En el juicio vemos a una justicia que protege al más fuerte. Pero en el acontecer de los hechos, vemos a una justicia que protege al más débil. Como metáfora, tenemos lo que le dice Atticus a Jem, que da nombre al libro:

[p]refiero que dispires a latas vacías en el patio trasero, pero sé que perseguirás a los pájaros. Dispara a todos los grajos que quieras, si puedes acertarles, pero recuerda que es pecado matar a un ruiseñor...[La señorita Maudie, vecina de ellos, que estaba en la conversación, afirma lo que dice el padre y les dice] [l]os ruiseñores no se dedican a otra cosa que a sus trinos para que los disfrutemos. No se comen nada de los jardines de la gente, no hacen nidos en los depósitos de maíz, lo único que hacen es cantar con todo su corazón para nosotros. Por eso es pecado matar a un ruiseñor<sup>78</sup>.

El ruiseñor es un ave inofensiva, vulnerable, débil. Y matar a los más débiles es un pecado. Ese es el mensaje. Del mismo modo que Atticus se dedica a defender a los más vulnerables en el estrado, ahora quiere que sus hijos entiendan desde el principio que lo vulnerable no debe ser vulnerado.

Del mismo modo, tenemos un claro ejemplo en Scout de lo que hemos hablado del poder moralizador de la simpatía. No solo hablamos de haber visto la vida desde el balcón de los negros, sino también de imaginarse la vida vista desde Boo, su salvador. Vemos a una niña que pasa de temer a Boo, de decir barbaridades sobre él, de molestarle, a una niña que quiere ponerse en su lugar y se conmueve con él, con su gran corazón. Amplía con eso el margen del *nosotros*: los negros, las personas con discapacidad intelectual, etc. Y con esta ampliación afina su sentido moral. En el libro este tema se evidencia de manera directa.

Hemos visto, pues, que la literatura ofrece un campo de juego muy importante en la formación moral del alumnado. Y esto, porque ofrece, de muchas maneras, un acceso a un campo de realidad ajeno en el que ejercitar los sentimientos morales. Todavía mejor resulta este ejercicio cuando se plantea desde un espacio educativo. Y todavía mejor cuando se seleccionan obras en las que la cuestión moral se plantea de un modo determinante. Con esto en mente, pasamos a la Unidad Didáctica propiamente dicha.

---

<sup>78</sup> Harper Lee, *Matar a un ruiseñor* (Nashville: HarperCollins Español, 2015), 103.

## Contexto de la unidad didáctica en programación de 1º de Bachillerato

### Relación con las competencias clave

La legislación vigente establece una serie de competencias clave que el sistema educativo debe desarrollar en el estudiantado con miras a su formación integral para el mundo de hoy. Son ocho competencias clave, las cuales constituyen adaptaciones de *la Recomendación del Consejo de la Unión Europea de 22 de mayo de 2018* a la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* y al contexto educativo español en general. En lo venidero hablaremos de la relación de la presente Unidad Didáctica con las competencias clave que se quieren desarrollar, de acuerdo al Decreto 40/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo del bachillerato en la Comunidad de Castilla y León, publicado en el BOCYL No. 190/2022.

#### 1. Competencia en comunicación lingüística (CCL):

Con el desarrollo de la unidad didáctica se busca que el alumnado pueda, por una parte, entender un marco conceptual de la ética, pero también conocer y expresar los sentimientos morales que alberga. De este modo, se busca que, a partir de exposiciones orales, el alumno sepa argumentar y hacer un buen uso del idioma, y también, a partir de puestas en escena de teatro, sepa comunicar sentimientos y realidades.

#### 2. Competencia plurilingüe (CP):

En el desarrollo de las clases se animará a los alumnos a leer las obras propuestas en su idioma original: el inglés. De este modo, podrán hacer un ejercicio de comprensión lectora en una lengua diferente a la propia.

#### 3. Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería (STEM):

Se busca que los alumnos puedan partir de un análisis empírico de la condición moral del ser humano. De este modo, se busca que haya una suerte de observación científica a través de la literatura y de su propia experiencia en el desarrollo de sentimientos morales. Del mismo modo, se promueve el uso de las nuevas tecnologías.

#### 4. Competencia digital (CD):



En las exposiciones, se busca que los alumnos utilicen recursos electrónicos para hacer sus presentaciones, allende el ya muy usado Power Point: Canva, Prezi, etc. Del mismo modo, se utilizará un vídeo para hacer la introducción de la clase.

5. Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA):

Esta competencia involucra dos cuestiones que queremos resaltar a lo largo de la unidad didáctica: el autoconcepto y la simpatía. En el primer caso, queremos que el alumno se encuentre con la realidad de un mal autoconcepto y sus consecuencias difíciles para la propia vida. Me refiero al caso del personaje de *El guardián entre el centeno*. Parte del autocuidado tiene que ver con un orden de vida, de una buena gestión de los sentimientos y emociones. Esto crea un buen autoconcepto. Pero, por otro lado, el buen autoconcepto desemboca necesariamente en albergar buenos sentimientos morales, como es el de la simpatía y la empatía. Como hemos visto, la simpatía es un sentimiento clave en esta unidad: queremos que el alumnado sea consciente de su importancia y de su valor, y, sobre todo, que la ejerza escuchando historias ajenas. Asimismo, la idea de un desarrollo de los sentimientos morales es, también, una manera de fomentar la autonomía del propio juicio a la hora de tomar decisiones. Se trata de saber realmente qué es lo repulsivo o censurable y qué lo agradable o admirable. De ese modo, puede haber un discernimiento mucho más personal y menos impositivo, y que dure para toda la vida.

6. Competencia ciudadana (CC):

Se busca que parte de la reflexión pase por la asunción de que vivimos en una realidad plural, diversa, y que necesitamos un compromiso moral ante ella. Este compromiso es lo que llamamos responsabilidad. Con unos sentimientos morales bien formados, se procura tener un alumnado responsable de sus acciones, de sus discernimientos y consciente de su libertad.

7. Competencia emprendedora (CE):

El análisis simpático de la vida de otros, genera una perspectiva de análisis amplia con respecto a las situaciones globales, sean políticas, sociales y, ante todo, éticas. Con esto, se busca que el alumnado pueda ser proactivo en la sociedad y pueda desempeñar su habilidad moral para crear soluciones dinámicas y novedosas para las problemáticas actuales.

8. Competencia en consciencia y expresiones culturales (CCEC):

El andamiaje teórico de esta unidad tiene en su base la idea de pluralismo y diversidad que acompañan a la cultura de los Derechos Humanos. Con eso en mente, queremos promover en el alumnado una actitud de apertura a lo diferente, que se ejerza desde la simpatía y el respeto por las emociones y discursos ajenos. Un sentimiento moral bien formado es aquel que expande cada vez más el margen del *nosotros*, en tanto que humanidad compartida.

Relación con las competencias específicas y sus criterios de evaluación

Se recogen a continuación las competencias específicas de la materia que se quieren desarrollar en la unidad, junto con los descriptores de las competencias generales que corresponden a cada una. Asimismo se recogen los criterios de evaluación de cada una. Todo esto, conforme al Decreto 40/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo del bachillerato en la Comunidad de Castilla y León, publicado en el BOCYL No. 190/2022.

<b>Competencia específica</b>	<b>Criterios de evaluación</b>
<p><i>1. Identificar problemas y formular preguntas acerca del fundamento, valor y sentido de la realidad y la existencia humana, a partir del análisis, estudio e interpretación de textos y otras formas de expresión filosófica y cultural, para reconocer la radicalidad y trascendencia de tales cuestiones, así como la necesidad de afrontarlas para desarrollar una vida reflexiva y consciente de sí.</i></p> <p>Es evidente que la presente unidad didáctica aborda la cuestión de la moral y de la ética desde una perspectiva multidisciplinar. No solo eso, sino que asume el texto literario</p>	<p><i>1.1 Reconocer la radicalidad y trascendencia de los problemas filosóficos mediante su reconocimiento, análisis y reformulación en textos y otros medios de expresión tanto filosóficos como literarios, históricos, científicos, artísticos o relativos a cualquier otro ámbito cultural. (CPSAA1.2, CC3).</i></p> <p><i>1.2 Identificar los distintos medios de expresión cultural descubriendo en ellos temas para la reflexión y el debate filosófico (CCL2, CP2, CC1, CC3, CCEC1).</i></p>

<p>como una expresión cultural de la filosofía, por la que se puede una reflexión consciente de la moralidad.</p>	
<p><i>2. Buscar, gestionar, interpretar, aprender, producir y transmitir correctamente información relativa a cuestiones filosóficas, a partir del empleo contrastado y seguro de fuentes, el uso y análisis riguroso de las mismas, y el empleo de procedimientos elementales de investigación y comunicación, para generar y transmitir juicios y tesis personales, y desarrollar una actitud indagadora, autónoma, rigurosa y creativa en el ámbito de la reflexión filosófica.</i></p> <p>Como veremos más adelante, la idea es que los alumnos puedan hacer una exposición a partir de las lecturas propuestas. De este modo, podrán mostrar que saben utilizar diversas fuentes, así como comunicar una breve indagación sobre la temática abordada.</p>	<p><i>2.1 Demostrar un conocimiento práctico y teórico de los procedimientos elementales de la investigación filosófica a través de tareas como la identificación de fuentes fiables, la búsqueda eficiente y segura de información, y la correcta organización, análisis, interpretación, evaluación, producción y comunicación de esta, tanto digitalmente como por medios más tradicionales. (CCL2, CCL3, STEM1, CD1, CPSAA4, CC3.)</i></p> <p><i>2.2 Desarrollar una actitud indagadora, autónoma y activa en el ámbito de la reflexión filosófica, mediante el diseño, elaboración y comunicación pública de productos originales, tales como trabajos de investigación, disertaciones o comentarios de texto. (CCL1, CD3, CC3, CE3.)</i></p>
<p><i>3. Usar y valorar adecuadamente argumentos y estructuras argumentales, a partir de su análisis tanto formal como informal, para producir y apreciar distintos tipos de discurso, de forma rigurosa, y evitar así modos dogmáticos, falaces y sesgados de sostener opiniones e hipótesis.</i></p>	<p><i>3.1 Producir y evaluar discursos argumentativos, orales y escritos, acerca de cuestiones y problemas filosóficos, demostrando un uso correcto de normas y pautas lógicas, retóricas y argumentativas. (CCL1, CCL2, STEM1, CC3. )</i></p>

<p>Con las dinámicas de clase presentes en las exposiciones, así como la temática misma de la unidad como se plantean aquí, se ofrecen como una cura al simplismo y al fundamentalismo. El trabajo en grupo también busca fomentar un espacio sano de encuentro, diálogo y debate.</p>	<p><i>3.2 Detectar y evitar modos dogmáticos, falaces y sesgados de sostener opiniones e hipótesis, explicando la naturaleza o mecanismo de dichos sesgos y falacias. (CCLI, CCL5)</i></p> <p><i>3.3 Reconocer la importancia de la cooperación, el compromiso con la verdad el respeto a la pluralidad y el rechazo de toda actitud discriminatoria o arbitraria, aplicando dichos principios a la práctica argumentativa y al diálogo con los demás. (CC3)</i></p>
<p><i>4. Practicar el ejercicio del diálogo filosófico de manera rigurosa, crítica, tolerante y empática, interiorizando las pautas éticas y formales que este requiere, mediante la participación en actividades grupales y a través del planteamiento dialógico de las cuestiones filosóficas, para promover el contraste e intercambio de ideas y el ejercicio de una ciudadanía activa y democrática.</i></p> <p>A partir de un ejercicio de la simpatía y de los sentimientos morales, se busca que haya una base firme sobre la que asentar todo actuar con otros en el alumnado.</p>	<p><i>4.1 Promover el contraste e intercambio de ideas y la práctica de una ciudadanía activa y democrática a través de la participación en actividades grupales y el ejercicio del diálogo racional, respetuoso, abierto, constructivo y comprometido con la búsqueda de la verdad, acerca de cuestiones y problemas filosóficamente relevantes (CCLI, CCL5, STEM1, CPSAA3.1, CC2, CC3, CCEC1, CCEC3.2)</i></p>
<p><i>5. Conocer y reconocer el carácter plural de las concepciones, ideas y argumentos en torno a cada uno de los problemas</i></p>	<p><i>6.1 Tomar conciencia de la riqueza e influencia del pensamiento filosófico identificando y analizando las principales</i></p>

<p><i>fundamentales de la filosofía, mediante el análisis crítico de diversas tesis relevantes con respecto a los mismos, para generar una concepción compleja y no dogmática de dichas cuestiones e ideas, y una actitud abierta, tolerante y comprometida con la resolución racional y pacífica de los conflictos.</i></p> <p>Se promueve una reflexión sobre el pluralismo y sobre la diversidad en el mundo actual, acogiendo ambas cuestiones como parte fundamental de la humanidad y como necesario para el crecimiento moral.</p>	<p><i>ideas y teorías filosóficas en textos o documentos pertenecientes a ámbitos culturales diversos, así como poniéndolas en relación con experiencias, acciones o acontecimientos comunes y de actualidad.</i> (CC1, CC3.)</p> <p><i>6.2 Adquirir y demostrar un conocimiento significativo de las ideas y teorías filosóficas de algunos de los más importantes pensadores de la historia, mediante su aplicación y el análisis crítico en el contexto de la práctica individual o colectiva de la indagación filosófica.</i> (CCL2, CCEC2.)</p>
<p><i>7. Adquirir una perspectiva global, sistémica y transdisciplinar en el planteamiento de cuestiones fundamentales y de actualidad, analizando y categorizando sus múltiples aspectos, distinguiendo lo substancial de lo accesorio, e integrando información e ideas de distintos ámbitos disciplinares, desde la perspectiva fundamental de la filosofía, para tratar problemas complejos de modo crítico, creativo y transformador.</i></p> <p>El carácter transdisciplinar de la unidad es evidente. Pero se busca que se encuentren dilemas morales en las obras y, utilizando</p>	<p><i>7.1 Afrontar cuestiones y problemas complejos de carácter fundamental y de actualidad, de modo interdisciplinar, sistemático y creativo, utilizando conceptos, ideas y procedimientos provenientes de distintos campos del saber, y orientándolos y articulándolos críticamente desde una perspectiva filosófica.</i> (CCL2, CCL3, STEM2, CPSAA4 CC1, CC3, CC4, CCEC1)</p>

<p>herramientas estéticas, puedan discernir y salir adelante con ellas.</p>	
<p>8. <i>Analizar problemas éticos y políticos fundamentales y de actualidad, mediante la exposición crítica y dialéctica de distintas posiciones filosóficamente pertinentes en la interpretación y resolución de los mismos, para desarrollar el juicio propio y la autonomía moral.</i></p> <p>En la unidad se abordará un tema moral fundamental, que es el de la simpatía y los sentimientos morales. Con esa base, se busca que se aborden otros temas que vienen descritos en las obras: la alienación, la discriminación, la injusticia, la vulnerabilidad, la maldad. La idea fundamental de la unidad es que el alumnado salga con una base sólida sobre la que asentar su quehacer cotidiano de forma moral y autónoma.</p>	<p>8. <i>Analizar problemas éticos y políticos fundamentales y de actualidad, mediante la exposición crítica y dialéctica de distintas posiciones filosóficamente pertinentes en la interpretación y resolución de los mismos, para desarrollar el juicio propio y la autonomía moral. (CCL5, CPSAA1.2, CC1, CC2, CC3, CC4, CE1.)</i></p>
<p>9. <i>Desarrollar la sensibilidad y la comprensión crítica del arte y otras manifestaciones y actividades con valor estético mediante el ejercicio del pensamiento filosófico acerca de la belleza y la creación artística, para contribuir a la educación de los sentimientos y al desarrollo de una actitud reflexiva con</i></p>	<p>9.1 <i>Generar un adecuado equilibrio entre el aspecto racional y emotivo en la consideración de los problemas filosóficos, especialmente los referidos al ámbito de la estética, a través de la reflexión expresa en torno al arte y a otras actividades o experiencias con valor estético y el análisis del papel de las imágenes y el lenguaje audiovisual en la cultura contemporánea.</i></p>

<p><i>respecto al lenguaje y sentido de las imágenes.</i></p> <p>El carácter estético de la unidad es evidente. No solo referimos a que hay una condición estética de la moralidad, sino que pretendemos hacer un abordaje amplio y profundo de obras literarias, en tanto que producciones artísticas que dan una mirada a la realidad.</p>	<p><i>(CPSAA3.1, CC2, CC3, CCEC2, CCEC3.1, CCEC3.2)</i></p>
<p><i>10. Adquirir los conocimientos concretos y globales necesarios, en el ámbito de la filosofía, mediante el estudio de los contenidos, para generar una concepción propia acerca de los problemas filosóficos de forma autónoma y sólidamente fundamentados.</i></p> <p>Al principio de la unidad se expondrán los dos abordajes principales de la ética: el fundacionalismo y el sentimentalismo. Se exhortará a los alumnos a reflexionar sobre ello y, siendo el caso, a exponer su opinión.</p>	<p><i>10.1 Disponer de unos conocimientos mínimos propios de la disciplina filosófica, especialmente de autores y teorías, a través de la selección adecuada de fuentes de información. (CCL1, CCL3, CPSAA4)</i></p> <p><i>10.2 Reflexionar sobre estos conocimientos estableciendo relaciones adecuadas entre las teorías filosóficas y las situaciones y problemas propios de las sociedades actuales. (CCL4, CPSAA3.1, CPSAA5, CC1, CC2, CCEC1.)</i></p>

### Relación con los contenidos de la materia

La presente Unidad Didáctica se enmarca en el tercer bloque de la materia de Filosofía de 1º de Bachillerato. Hemos ya tenido presentes la antropología filosófica, la lógica, la epistemología y la metafísica. Es ahora cuando pasamos a un saber eminentemente práctico.

Así se recoge en el Decreto 40/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo del bachillerato en la Comunidad de Castilla y León, publicado en el BOCYL No. 190/2022:

3. La acción humana: filosofía ética y política.

- **La acción racional** como problema filosófico. El debate acerca del individualismo y el holismo metodológicos.

- **El problema ético: cómo hemos de actuar. Ser y deber ser. La deliberación moral. Las condiciones del juicio y el diálogo ético.**

- **La posibilidad de una ética racional. Cognitivismo y emotivismo. El debate en torno al relativismo moral. El reto de una ética universal de mínimos.**

- Las principales respuestas al problema ético: éticas consecuencialistas, **éticas del deber** y éticas de la virtud. La moral amoral de Nietzsche. Éticas del cuidado. Ética medioambiental. **Éticas aplicadas.**

- **Los derechos humanos: su génesis, legitimidad y vigencia actual.** Las distintas generaciones de derechos humanos.

- Grandes cuestiones éticas de nuestro tiempo: la desigualdad y la pobreza; la igualdad efectiva de derechos entre **hombres y mujeres**; la guerra, el terrorismo y otras formas de violencia; los derechos de la infancia; **la discriminación y el respeto a las minorías**; los problemas ecosociales y medioambientales; los derechos de los animales.

- **El hombre como ser social.** Definición de lo político. Legalidad y legitimidad. La cuestión filosófica de la justicia. La Justicia según Platón.

- El fundamento de la organización social y del poder político. La teoría de juegos como herramienta de análisis de conflictos y dilemas sociales. El convencionalismo en los Sofistas. Teorías del origen sobrenatural vs. teorías contractualistas. La reflexión filosófica en torno a la democracia. **Ciudadanía y sociedad civil.**

- El diálogo en torno a los principios políticos fundamentales: igualdad y libertad; individuo y Estado; trabajo, propiedad y distribución de la riqueza. El debate político contemporáneo: liberalismo, utilitarismo y comunitarismo.

- Ideales, utopías y distopías. Los movimientos sociales y políticos. El feminismo y la perspectiva de género en la filosofía.



He puesto en negritas las temáticas que van a ser relevantes en esta unidad. Lo expuesto sobre el debate entre fundacionalismo y sentimentalismo es el punto de partida de la presente unidad. Esto toca el punto del deber, del cognitivismo, de la competencia racional en la moralidad. Del mismo modo, tratamos el tema de los derechos humanos a partir de Rorty y cómo fue su génesis en la historia. Esto nos lleva a la idea de una ciudadanía global, en la que expandan las fronteras de la simpatía, del *nosotros*. Esto es, en definitiva, una ética aplicada. Ahora bien, también hay diversos temas que se quieren abordar desde las lecturas: la discriminación a las minorías, la vulnerabilidad y el feminismo, concretamente. Así es que presentamos a continuación

### *Contenidos propios de la Unidad Didáctica*

1. La acción moral: conciencia, definición y posibilidad.
2. ¿Cómo hemos de actuar? La posibilidad humana de las distinciones morales. ¿Qué es determinante en nuestros discernimientos?
3. El debate entre razón y sentimientos en la ética: fundacionalismo contra sentimentalismo.
  - 3.1. El lugar del relativismo y el fundamentalismo en este debate. ¿Tenemos alternativa?
4. La naturaleza social del ser humano: necesidad de los otros. Simpatía y formación de ciudadanía cosmopolita.
  - 4.1. La situación de la propia vulnerabilidad frente a la vulnerabilidad ajena. Yo y los otros: la necesidad del encuentro.
  - 4.2. Discriminación, homofobia, machismo, racismo y xenofobia, como categorías inmorales.
5. El surgimiento de la cultura de los Derechos Humanos: génesis moral, impacto presente y futuro.

### Relación con los objetivos de etapa

A continuación abordaremos la contribución de la presente Unidad Didáctica a los objetivos de etapa del Bachillerato. Así se establecen en el Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato, recogido en el BOE No. 82 del 06/04/2022:

1. *Ejercer la ciudadanía democrática, desde una perspectiva global, y adquirir una conciencia cívica responsable, inspirada por los valores de la Constitución española,*

*así como por los derechos humanos, que fomente la corresponsabilidad en la construcción de una sociedad justa y equitativa.*

Queda claro que buscamos expandir la cultura de los derechos humanos y de la democracia a partir de un ensanchamiento de la simpatía.

- 2. Consolidar una madurez personal, afectivo-sexual y social que le permita actuar de forma respetuosa, responsable y autónoma y desarrollar su espíritu crítico. Prever, detectar y resolver pacíficamente los conflictos personales, familiares y sociales, así como las posibles situaciones de violencia.*

Queremos sembrar una particular sensibilidad moral que sepa identificar el desagrado ante la maldad y el agrado ante lo bueno. También, un desarrollo positivo del autoconcepto.

- 3. Fomentar la igualdad efectiva de derechos y oportunidades de mujeres y hombres, analizar y valorar críticamente las desigualdades existentes, así como el reconocimiento y enseñanza del papel de las mujeres en la historia, e impulsar la igualdad real y la no discriminación por razón de nacimiento, sexo, origen racial o étnico, discapacidad, edad, enfermedad, religión o creencias, orientación sexual o identidad de género o cualquier otra condición o circunstancia personal o social.*

Buscamos promover diálogos mesurados que reflexionen sobre el rol de la mujer en la sociedad, atendiendo a las injusticias que contra ella se han cometido, así como su papel en la representación ficticia.

- 4. Afianzar los hábitos de lectura, estudio y disciplina, como condiciones necesarias para el eficaz aprovechamiento del aprendizaje, y como medio de desarrollo personal.*

Se busca que los alumnos, profundizando en los textos, tengan una lectura amena de obras literarias, así como de obras filosóficas.

- 5. Dominar, tanto en su expresión oral como escrita, la lengua castellana y, en su caso, la lengua cooficial de su comunidad autónoma.*

Se busca que los alumnos puedan expresarse con fluidez ante la clase en las exposiciones.

- 6. Expresarse con fluidez y corrección en una o más lenguas extranjeras.*

Se busca que el alumno utilice su plurilingüismo para poder leer obras en inglés, así como ver vídeos en dicha lengua.

7. *Utilizar con solvencia y responsabilidad las tecnologías de la información y la comunicación.*

Se busca fomentar un uso adecuado de las tecnologías para hacer una presentación.

8. *Conocer y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo, sus antecedentes históricos y los principales factores de su evolución. Participar de forma solidaria en el desarrollo y mejora de su entorno social.*

Se busca ensanchar la simpatía por las situaciones conflictivas del mundo.

9. *Acceder a los conocimientos científicos y tecnológicos fundamentales y dominar las habilidades básicas propias de la modalidad elegida.*

Se busca que la reflexión sea la habilidad básica para cualquier modalidad de Bachillerato.

10. *Comprender los elementos y procedimientos fundamentales de la investigación y de los métodos científicos. Conocer y valorar de forma crítica la contribución de la ciencia y la tecnología en el cambio de las condiciones de vida, así como afianzar la sensibilidad y el respeto hacia el medio ambiente.*

Se busca un desarrollo de la sensibilidad en todas sus formas. Del mismo modo, hay un componente humeano importante en esta unidad, así como kantiano. Ambos son padres de la ciencia moderna.

11. *Afianzar el espíritu emprendedor con actitudes de creatividad, flexibilidad, iniciativa, trabajo en equipo, confianza en uno mismo y sentido crítico.*

Se busca un desarrollo del buen autoconcepto, así como de la valoración de la creatividad a la hora de construir realidades ficticias, que puedan mejorar la realidad actual.

12. *Desarrollar la sensibilidad artística y literaria, así como el criterio estético, como fuentes de formación y enriquecimiento cultural.*

La literatura y su valoración filosófica es esencial a esta unidad.

13. *Utilizar la educación física y el deporte para favorecer el desarrollo personal y social. Afianzar los hábitos de actividades físico-deportivas para favorecer el bienestar físico y mental, así como medio de desarrollo personal y social.*

*14. Afianzar actitudes de respeto y prevención en el ámbito de la movilidad segura y saludable.*

*15. Fomentar una actitud responsable y comprometida en la lucha contra el cambio climático y en la defensa del desarrollo sostenible.*

Como vemos, las últimas tres tienen que ver con la unidad, pero de un modo más general.

## Situaciones de aprendizaje con sus indicadores de logro

### Clase magistral

La primera situación de aprendizaje que queremos elaborar es la clase magistral. Sin embargo, queremos promover una participación activa de los alumnos y alumnas en ella. Por lo que se propone a los alumnos leer dos textos: *Derechos humanos, racionalidad y sentimentalismo* de Richard Rorty<sup>79</sup> y *El poder civilizador de la sensibilidad moral*<sup>80</sup>. Ambos textos tienen un lenguaje filosófico fácil, accesible para el alumnado de 1º de Bachillerato, además de tener una lectura amena. La idea es que a partir de estos textos, el alumnado pueda acercarse a la explicación que dará el profesor de manera participativa y autónoma, promoviendo la discusión de los diferentes asuntos tratados.

La manera como se evaluará será principalmente a partir del método cualitativo. El profesor permanecerá atento a ver si en las exposiciones de los alumnos se están utilizando correctamente los conceptos expuestos.

Los indicadores de logro serán los siguientes:

Indicador de logro	Nota
Comprende las diferentes posturas éticas desarrolladas por Rorty y Calvo y sabe aplicarlas a un contexto literario.	8-10
Utiliza de forma aceptable los conceptos éticos desarrollados por Rorty y Calvo y sabe utilizarlos en un contexto literario.	5-7
No comprende las diferentes posturas éticas desarrolladas por Rorty y Calvo ni sabe aplicarlas a un contexto literario.	0-4

### Visualización de contenido audiovisual

En esta segunda situación de aprendizaje, el alumnado verá un breve vídeo<sup>81</sup> en el que se desarrolla el tema de la importancia de la literatura en la vida práctica. Es un vídeo ameno,

<sup>79</sup> Rorty, «Derechos humanos, racionalidad y sentimentalismo».

<sup>80</sup> Calvo de Saavedra, «El poder civilizador de la sensibilidad moral».

<sup>81</sup> «What is Literature for?» (The School of Life, 2014).

en inglés, pero que será expuesto con subtítulos. Acto seguido, el profesor explicará su contenido. Al igual que la situación de aprendizaje anterior, su evaluación se dará a partir de su implementación en las exposiciones.

<b>Indicador de logro</b>	<b>Nota</b>
Comprende el valor ético de la literatura.	8-10
Conoce la relación existente entre literatura y ética.	5-7
No comprende la importancia ética de la literatura.	0-4

#### Exposiciones grupales a partir de lecturas

Por grupos, los alumnos organizarán dos exposiciones: una sobre el libro *Matar a un ruiseñor*<sup>82</sup> y otra sobre *El guardián en el centeno*<sup>83</sup>. Cada grupo habrá leído la obra que le corresponde y expondrá a la clase, en primer lugar, un breve resumen de la obra, y, en segundo, los contenidos éticos que puede extraer de ellos. El profesor intervendrá en la medida que lo vea necesario. Con esto, la idea es que saquen a relucir la autonomía que pueden ejercer a la hora de profundizar en los textos, así como que, analizando los temas de las obras, puedan identificar el sentido moral al que se refieren las obras.

<b>Indicador de logro</b>	<b>Nota</b>
Desarrolla una sensibilidad moral particular a la hora de identificar los temas morales que pueden presentarse en diferentes obras literarias. Los sabe exponer con desenvoltura.	8-10
Es capaz de reconocer, aunque no completamente, los temas morales presentes en diferentes obras literarias. Los expone ante la clase.	5-7

<sup>82</sup> Lee, *Matar a un ruiseñor*.

<sup>83</sup> Salinger, *El guardián entre el centeno*.

No identifica los temas morales de las obras literarias y, por lo tanto, no los expone con claridad ante la clase.	0-4
--	-----

### Puesta en escena

Además de las exposiciones grupales, cada grupo de alumnos tendrá que poner en escena algún fragmento de la obra asignada. No será una puesta en escena de la obra completa, sino de una escena particular que haya tomado la atención de los alumnos por su contenido moral. El teatro ofrece una comunicación muy viva de los sentimientos. En este caso, buscamos que los alumnos sepan comunicar esos sentimientos, para generar una respuesta moral simpática en sí mismos y en los demás.

Terminada la puesta en escena, los alumnos deberán exponer ante la clase una justificación de la elección de la escena. En ella deberán exponer los contenidos morales de la escena. Pero también, tendrán que hacer una exposición de los propios sentimientos al ponerla en escena, así como los sentimientos que la obra causó en ellos.

<b>Indicador de logro</b>	<b>Nota</b>
Identifica y comunica las emociones morales presentes en una puesta en escena.	8-10
Reconoce, aunque someramente, las emociones morales presentes en una puesta en escena.	5-7
No reconoce la moralidad presente en una puesta en escena.	0-4

## **Metodología de aprendizaje**

### Metodologías pedagógicas utilizadas

Las metodologías han quedado de alguna manera explicadas en lo anterior. Sin embargo, hace falta ampliar un poco más.

- Clase magistral: a pesar de ser el medio más típico de enseñanza, resulta necesario para la trasmisión de ideas y conocimientos. Se combina con el uso de nuevas tecnologías como el vídeo, de forma que tenga parte de innovación. Del mismo modo, se procura que el alumnado tenga un papel participativo, teniendo ya el tema de la clase preparado.
- Exposiciones: se basa en el método de aula invertida. La idea de que sean los propios alumnos los que preparen las clases de cada obra literaria es que sean ellos mismos los que aprenden por descubrimiento los temas que se quieren tratar. Se busca que cojan las riendas de su aprendizaje, garantizando su autonomía. Se busca que aprendan en casa y en clase y que, de este modo, lleguen a obtener un contenido más profundo. Teniendo en cuenta que el promedio de alumnos por clase en bachillerato es de entre 20 y 30, se indica que los grupos tengan 7-10 miembros.
- Teatro: la idea del teatro es entrar en comunicación con las emociones, que es uno de los pilares de la unidad. En este caso, hablamos de emociones morales.

### Cronología de sesiones

A continuación, se da una secuenciación y temporalización de las actividades propuestas en la unidad didáctica:

#### *Sesión 1*

En la clase anterior se había pedido al alumnado que leyese tanto el artículo de Rorty, como el de Calvo.

A modo de toma de contacto, se empieza dando a los alumnos la primera instrucción: que dividan la clase en tres grupos. Se da, entonces, la instrucción de lo que será la evaluación: cada grupo tendrá encomendada la tarea de hacer una exposición acerca de un libro del que deberán extraer los temas morales que en él se encuentran. Se anima a los



alumnos a reunirse por cinco minutos en sus grupos y elegir sus libros. Se les permite usar el móvil para buscar sinopsis y referencias.

Elegidos ya los temas se inicia con el tema de la clase. El profesor lleva preparada una exposición en la que destaca los puntos centrales del artículo de Rorty. Ha llevado una selección de fragmentos que lee en voz alta. Pregunta a los alumnos por el sentido de lo que dice. El profesor toma nota para la evaluación de quienes participan.

### *Sesión 2*

El profesor termina la presentación de Rorty, hace un breve recuento, y pasa al texto de Calvo. Del mismo modo, toma unos fragmentos importantes de modo que puedan ser comentados en clase.

Terminado el breve artículo, se hace un breve debate en el que se busca que los alumnos se impliquen en el tema de los artículos: ¿es la moral derivada de la facultad racional o es una cuestión más bien estética? No se quiere extender mucho el tema.

### *Sesión 3*

Se inicia la clase viendo el vídeo de *The School of Life* acerca de la literatura. Se introduce, entonces, el tema: ¿puede la literatura ayudar en nuestra formación moral? ¿de qué modo? Se genera un diálogo en clase.

### *Sesión 4*

Empiezan las exposiciones. En el primer caso, tratándose de la obra más breve, es el turno de *El guardián entre el centeno*. Los alumnos tienen total autonomía para decidir cómo han preparado la clase. Inician su exposición y el profesor interviene cada que lo ve conveniente y anima a los demás a hacerlo.

### *Sesión 5*

Los alumnos hacen la puesta en escena de *El guardián entre el centeno*. Terminado, hacen su justificación. La idea es que estas dos cosas no tarden más de la mitad de la clase. Hecho esto, el profesor hace un breve comentario en el que recoge el contenido moral de la obra.

### *Sesión 6*

Se pasa a la exposición de *Matar a un ruiseñor*. Se procede del mismo modo que en el caso de *El guardián entre el centeno*.

### *Sesión 7*

Del mismo modo que en *El guardián entre el centeno*, los alumnos pasan a hacer su puesta en escena. Hacen su justificación y, seguidamente, el profesor toma la palabra.

### *Sesión 8*

Se procede del mismo modo que en las anteriores exposiciones, pero con la obra *Macbeth*. Esta primera sesión de la obra de Shakespeare se refiere a una exposición general de la obra.

### *Sesión 9*

Se procede a la puesta en escena. Hecha ésta, se sigue con su justificación y la intervención del profesor.

### *Sesión 10*

Se concluye la unidad, haciendo una lluvia de ideas conjunta en el tablero. El profesor va guiando la participación. La idea es recoger el temario y ver si los puntos esenciales han quedado claros para la clase.

### Evaluación

La evaluación de la unidad didáctica se resolverá a partir de las exposiciones. Se busca que, a partir de ellas, se vea si los alumnos han entendido la temática de la unidad didáctica. Además, al dividirse la clase en grupos relativamente grandes, se espera que haya un aprendizaje cooperativo que se vea reflejado en las exposiciones.

Habrán tres criterios a la hora de evaluar:

- Comprensión del temario de la unidad: 30% de la nota.
- Comprensión y profundización en la obra literaria: 30%.
- Comunicación y simpatía de los sentimientos: 20%
- Comportamiento: 20%

Además de esto, habrá otros puntos a tener en cuenta de manera cualitativa. El profesor tendrá una lista de los alumnos en todo momento, tanto en las clases magistrales como en las exposiciones, y pondrá puntos positivos a quienes tengan una buena participación.

### Atención a la diversidad

Como nuestros sentimientos morales se han ensanchado y hemos promovido el progreso moral de la humanidad, no puede faltar una atención a la diversidad por parte del docente. De este modo se garantiza la inclusión de todos los alumnos y alumnas en el proceso educativo. Esto implica el que todos, independientemente de sus condiciones, puedan sentirse a gusto en el aula y desarrollar todas sus habilidades. En ese sentido, el profesor tendrá cuidado en identificar a los alumnos con necesidades especiales. Hará una adaptación de la Unidad Didáctica que tendrá en cuenta los siguientes puntos:

1. **Objetivos específicos:** se identificarán los objetivos específicos de aprendizaje de los alumnos con necesidades especiales. Y, partiendo de esto, se modificarán los objetivos adaptados a sus condiciones y posibilidades, de forma realista, comprensiva y empática.
2. **Adaptación curricular:** se adaptará el currículum a los estudiantes que así lo necesiten en materia de contenidos, criterios de evaluación, metodología o materiales.
3. **Estrategias pedagógicas:** se comunicarán las estrategias y enfoques pedagógicos que se utilizarán para apoyar a los alumnos diversos: materiales especiales, refuerzo positivo, etc.
4. **Recursos y materiales:** se tendrán en cuenta los materiales y recursos que se adaptan mejor a las necesidades de los alumnos diversos.
5. **Evaluación y seguimiento:** se dará una evaluación flexible a los alumnos diversos, pero en la que se pueda hacer un seguimiento de sus logros. Se harán rúbricas especiales, con fichas especiales.
6. **Diálogo con Orientación:** se mantendrá un diálogo constante con el Departamento de Orientación para que se coordinen estrategias de educación provechosas.
7. **Comunicación con las familias:** se mantendrá una comunicación permanente con las familias para que haya una estrategia de educación conjunta y bien orientada.

## Conclusiones

En definitiva, la literatura se ofrece como una buena herramienta educativa en la formación moral del adolescente. Esto lo entendemos desde lo que consideramos la dimensión estética de la moral. Educar desde ahí, es decir, desde el sentido moral, nos resulta mucho más provechoso y mucho más acorde a los tiempos que corren.

En efecto, vivimos tiempos de crisis en los que intentar fundamentar el discernimiento moral sobre una base racional de principios sólidos y unívocos puede resultar contraproducente. Se puede caer en un fundamentalismo, que sea una amenaza para el pluralismo. Del mismo modo, pretender fundamentar la moral desde una base eminentemente racional es ignorar la naturaleza estética que se esconde detrás de todo el progreso que en este campo hemos dado como humanidad. Cuando decimos que queremos educar el sentido moral, queremos decir que queremos formar una estructura sólida, previa a cualquier mínimo ético, que convenga al discernimiento autónomo del alumnado. Se trata de una formación de la autonomía, del propio juicio, que parte de un refinamiento del juicio moral.

En este sentido, la literatura viene a nuestro auxilio, presentándonos historias repletas de contenido moral, que moviliza nuestros sentimientos y pasiones. Esta movilización nos ayuda a ejercer la simpatía y, de este modo, a ensanchar las posibilidades de nuestro discernimiento, liberándonos de una moralidad de cuartos pequeños, de tribus, y llevándonos a una moral cosmopolita. La literatura nos ayuda a expandir el campo de nuestra propia experiencia, llevándonos a realidades que de otro modo no viviríamos, y presentándonos ante dilemas éticos que necesitamos tener. Es un ejercicio de frontera en el que sacar a relucir nuestra propia capacidad moral.

Es por todo lo anterior que vemos conveniente una formación moral del alumnado que apunta en dos sentidos: la formación estética de la moralidad, por un lado, y, por otro, la formación literaria.

## Bibliografía

Arendt, Hannah. *Eichmann en Jerusalén*. Barcelona: Lumen, 1999.

———. *Los orígenes del totalitarismo*. Madrid: Taurus, 1998.

Bauman, Zygmunt. *Modernidad líquida*. Editado por Mirta Rosenber y Jaime Arrambide Squirru. Epub Libre, 2000.

Berger, Peter L. *El dosel sagrado: Elementos para una sociología de la religión*. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1969.

———. *The Many Altars of Modernity: Toward a Paradigm for Religion in a Pluralist Age*. *The Many Altars of Modernity*. Boston: De Gruyter, Inc, 2014.

Calvo de Saavedra, Ángela. «El poder civilizador de la sensibilidad moral». *Universitas Philosophica* 14, n.º 28 (1997): 51-62.  
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2451402.pdf>.

Cassirer, Ernst. *Filosofía de las formas simbólicas I: el lenguaje*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 2003.

———. *Filosofía de las formas simbólicas III: fenomenología del reconocimiento*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 2003.

———. *Las ciencias de la cultura*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 2008.

Castro Caicedo, Germán. «La Rubiera». En *Colombia amarga*. Bogotá: Círculo de Lectores, 1979.

Cortina Orts, Adela. «La educación del hombre y del ciudadano». *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 7 (1995): 41-64. <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie07a02.pdf>.

García Márquez, Gabriel. *Cien años de soledad*. Bogotá: Grupo Editorial Norma, 2008.

García, Mateo. «Masacre de La Rubiera: les dieron sancocho a 16 indígenas y los mataron». *El Tiempo*. 2022.

Hume, David. *Investigación sobre el conocimiento humano*. Editado por Jaime de Salas Ortueta. Madrid: Alianza Editorial, 1988.

———. *Tratado de la naturaleza humana*. Editado por Félix Duque. Madrid: Tecnos, 1992.

- Kant, Immanuel. *Crítica del discernimiento*. Editado por Roberto Rodríguez Aramayo y Salvador Mas. Madrid: A. Machado Libros, 2003.
- . «Fundamentación de la metafísica de las costumbres». Alicante : Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 1999, 1999. <https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcg44m4>.
- . *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Barcelona: Alianza Editorial, 2012.
- Lee, Harper. *Matar a un ruiseñor*. Nashville: HarperCollins Español, 2015.
- López Quintás, Alfonso. «Cómo adquirir formación ética a través de la literatura». *Revista española de pedagogía* 52, n.º 198 (1994): 313-43.
- . «La enseñanza de la ética a través de la Literatura». *Anuario filosófico* 20, n.º 2 (1987): 71-84. <http://hdl.handle.net/10171/2288>.
- Loyola, Ignacio de. *Ejercicios Espirituales*. Bilbao: Ediciones Mensajero, s. f.
- Marx, Karl, y Friedrich Engels. *El manifiesto comunista*. Editado por Jacobo Muñoz. Epub Libre, 2019.
- Najmanovich, Denise. «Educar en tiempos agitados: Crisis, Cambio y Complejidad». *Revista IRICE* 24, n.º 24 (2012): 13-25. <https://doi.org/10.35305/revistairice.v24i24.467>.
- Pizarnik, Alejandra. «Noche». A media voz, s. f.
- Platón. *República*. Madrid: Gredos, 1988.
- Radford, Colin, y Michael Weston. «How Can We Be Moved by the Fate of Anna Karenina?» *Proceedings of the Aristotelian Society, Supplementary Volumes* 49 (3 de julio de 1975): 67-93. <http://www.jstor.org/stable/4106870>.
- Rorty, Richard. «Derechos humanos, racionalidad y sentimentalismo». *Praxis Filosófica* 5 (1995).
- Salinger, J.D. *El guardián entre el centeno*. Barcelona: Edhasa, 2007.
- Sartre, Jean Paul. *El existencialismo es un humanismo*. Editado por Victoria Prati de Fernández. Barcelona: Edhasa, 2009.

Shakespeare, William. *Macbeth*. Madrid: Planeta, 2006.

Vollaro, Daniel R. «Lincoln, Stowe, and the “Little Woman/Great War” Story: The Making, and Breaking, of a Great American Anecdote». *Journal of the Abraham Lincoln Association* 30, n.º 1 (4 de julio de 2009): 18-34. <http://www.jstor.org/stable/25701789>.

Legislación consultada:

- *Decreto 40/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo del bachillerato en la Comunidad de Castilla y León*, publicado en el BOCYL No. 190/2022.
- *Recomendación del Consejo de la Unión Europea de 22 de mayo de 2018*, publicada en el DOUE núm. 469, de 9 de diciembre de 2022, páginas 1 a 15.
- *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* publicada en el BOE núm. 106, de 04/05/2006.
- *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* publicada en el BOE núm. 340, de 30 de diciembre de 2020, páginas 122868 a 122953 (86 págs.).

Recursos multimedia:

«What is Literature for?» The School of Life, 2014.  
[https://www.youtube.com/watch?v=4RCFLobfqcw&ab\\_channel=TheSchoolofLife](https://www.youtube.com/watch?v=4RCFLobfqcw&ab_channel=TheSchoolofLife)