



Universidad de Valladolid

Facultad de Filosofía y Letras

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

Unidad Didáctica de Ética y Moral en 1º de Bachillerato: cartografía del pensamiento filosófico

Ana Gema Extremo Ruano

Tutora: Alma Capa Cea

Curso 2024-2025

Índice

Justificación pedagógica y marco teórico	6
Marco legislativo.....	11
Pautas de la LOE con las modificaciones de LOMLOE.....	14
Competencias generales.....	15
Currículo, competencias clave y descriptores operativos.....	17
Competencias específicas filosofía	22
Planificación programa	25
Unidad didáctica IV: Filosofía ética y moral	28
Desarrollo curricular de la unidad didáctica	36
Descriptores operáticos del desarrollo curricular.....	38
Atención a la diversidad: DUA.....	41
Situaciones de aprendizaje	44
Cartografiando el pensamiento filosófico.....	44
Retórica y oratoria.....	46
<i>Le Fantôme de l'Opéra.</i> Elementos plurilingües	51
Texto: aprender a subrayar o reparar elementos importantes.....	53
“Hacer visible lo invisible” Desigualdad de género. Integración. Grunia Sújareva....	57
El poder de las imágenes: <i>Samsara</i>	61
La frontera entre lo legal y lo moral. Uso de las TIC.	63
Conclusión	66
Bibliografía principal.....	67
Bibliografía secundaria	69
Leyes incluidas en marco teórico	70
Libros de texto consultados	71
Enlaces web.....	71
Vídeos.....	72
Anexo	73

Sed quoniāam (ut praeclare scriptum est a Platone) non nobis solis nati sumus, ortusque nostri partem patria uindicat, partem amici; atque, ut placet Stoicis, quae in terris gignantur, ad usum hominum omnia creari, homines autem hominum causa esse generatos, ut ipsi inter se, aliis alii prodesse possent; in hoc naturam debemus ducem sequi, communes utilitates in medium afferre, mutatione officiorum, dando, accipiendo, tum artibus, tum opera, tum facultatibus, deuincire hominum inter homines societatem.

Cicerón, *De Officiis*, I, VII

(Pero, como bellamente ha sido expresado por Platón, no habiendo nacido únicamente para nosotros, sino que parte de nuestro nacimiento lo reclama la patria y parte los amigos, además de que, según el pensamiento de los estoicos, lo que la tierra produce es dado todo para provecho de los hombres, y éstos a su vez son engendrados para utilidad de sus mismos semejantes a fin de que puedan hacerse el bien los unos a los otros, debemos seguir como guía en todo esto a la naturaleza, y poner a disposición de todos las utilidades comunes, con intercambio de servicios, dando y recibiendo; y ya con las artes, ya con el trabajo, ya finalmente con las riquezas, robustecer la sociedad de los hombres entre sí.)

(Baldomero Estrada Morán traductor)

El dios protector de la Moral no cede ante Júpiter (el dios protector del poder), pues éste último se mueve todavía en el ámbito del destino, es decir, en un ámbito en el que la razón no arroja suficiente luz para poder captar (aunque lo deseemos) el conjunto de las causas determinantes que nos permitan predecir con seguridad, de acuerdo con el mecanismo de la naturaleza, el resultado – feliz o desgraciado – de las acciones y de las omisiones de los hombres.

La Paz Perpetua, 1795

(Joaquín Abellán García traductor)

A mi madre,
que con paciencia infinita me enseñó a caminar a
través de las sombras,
portando la luz que confiere el respeto.
Tú fuiste el ejemplo, tú fuiste esa luz.

Resumen

En este trabajo se presenta la unidad didáctica de ética y moral como eje central del desarrollo curricular en filosofía. Veremos su relación con los fundamentos teóricos que marca la ley, mostraremos su desarrollo didáctico conectando teoría y práctica y veremos situaciones de aprendizaje adaptadas desde la perspectiva del Desarrollo Universal para el Aprendizaje.

Palabras clave: ética, moral, pensamiento crítico, cartografía.

Résumé

Cet ouvrage présente l'unité didactique de l'éthique et de la morale comme l'axe central du développement curriculaire en philosophie. Nous verrons sa relation avec les fondements théoriques de la loi, nous montrerons son développement didactique en reliant la théorie et la pratique et nous verrons des situations d'apprentissage adaptées dans la perspective du Développement Universel pour l'Apprentissage.

Mots-clés : éthique, morale, pensée critique, cartographie.

Introducción

Esta memoria de máster se divide en cuatro bloques: justificación pedagógica y marco teórico; presentación de la ley y marco legal en el que se integra la enseñanza pública en España; planteamiento de una programación didáctica para primero de bachillerato y desarrollo de una unidad didáctica y, finalmente, una serie de situaciones de aprendizaje adaptadas.

En esta propuesta vamos a tomar el mapa como metáfora del pensamiento, vamos a cartografiar la materia de filosofía para dar un soporte material a conceptos abstractos. Para ello presentamos la filosofía como un viaje de descubrimiento, una aventura donde hay territorios por explorar. Al igual que los antiguos navegantes trazaban cartas a mano, marcando tierras desconocidas y nuevas rutas, cada estudiante creará su propio mapa filosófico. Este mapa no sólo sirve para orientarse en los conceptos abstractos, también para registrar el camino recorrido, sirviendo como herramienta de navegación para la vida, para la construcción de un pensamiento crítico.

A través de nuestra unidad didáctica y los ejercicios prácticos propuestos, vamos a conectar teoría y práctica con el objetivo de mostrar y aplicar las bases para un comportamiento virtuoso, o, desde el marco legal, un comportamiento cívico.

Justificación pedagógica y marco teórico

Nuestra unidad didáctica está diseñada para alumnos que rondan los dieciséis años, que se encuentran en un momento importante de maduración emocional e intelectual. Sin importar el camino académico que quieran transitar, debemos proporcionar las bases de un pensamiento crítico y por tanto autónomo. La piedra angular para este proceso se establece en la ética y moral, por ello, señalamos esta unidad como el eje central para la construcción de la virtud cívica.

El mapa como herramienta de navegación nos ayudará a trazar el camino recorrido, enriqueciéndose con cada nuevo aprendizaje, como los mapas antiguos que

se completaban con cada viaje. Podemos descubrir y cartografiar elementos nuevos, pero también reconocer lugares comunes, movernos entre ideas, profundizar contenidos y volver sobre los pasos si es necesario, para trazar un nuevo camino.

La ética como brújula del pensamiento. Para comenzar el viaje hay que dotar al alumnado de un instrumento de navegación, una guía que oriente su camino. Esa es la ética. Partiendo del *nosce te ipsum* o $\gamma\nu\omega\theta\iota\ \sigma\epsilon\alpha\tau\circ\acute{v}$, los alumnos pueden comenzar a reflexionar sobre su propio pensamiento e identidad, sobre el mundo que les rodea y cómo interactuar en él. Puesto que nuestro objetivo es el de dirigirnos hacia la construcción de un espíritu crítico y la edificación de la autonomía, debemos proporcionar útiles que permitan focalizar, reconocer cuestiones importantes, señalar conceptos clave y responder dudas. Nuestra labor es la de ofrecer una propedéutica que motive el comienzo de su viaje, actuando como faro que muestra territorios por explorar. Al final del curso, cada alumno tendrá un mapa distinto, fruto de un pensamiento en movimiento.

El desarrollo moral de los seres humanos forma parte de nuestra capacidad de crecimiento como seres autónomos, movidos por principios que nos damos a nosotros mismos en vez de por nuestros instintos y pasiones. Esta capacidad puede ser enseñada desde distintas perspectivas. Desde un enfoque racional y cognitivista impulsado por Lawrence Kohlberg en *La Psicología del Desarrollo Moral*¹ se establecen tres niveles de desarrollo moral: el nivel preconvencional, donde la persona justifica sus decisiones morales en base al castigo o por obediencia a una autoridad; el nivel convencional, donde los sujetos justifican sus decisiones en base a la aprobación o desaprobación de personas cercanas, como familia y amistades y el nivel posconvencional, que es el grado más alto de maduración moral, donde se anteponen principios morales a intereses personales o normas grupales. Desde un enfoque de la ética del cuidado, impulsado por Carol Gilligan *In a Different Voice*, en un enfoque moral, la toma de decisiones no es siempre racional.

¹ Lawrence Kohlberg, Psicología del desarrollo moral, 1992. Capítulo 2, El lugar que ocupa el juicio moral dentro de la personalidad total. pág. 186.

Moral problems are problems of human relations, and in tracing the development of an ethic of care, I explore the psychological grounds for nonviolent human relations. This relational ethic transcends the age-old opposition between selfishness and selflessness, which have been the staples of moral discourse.

Letter to Reades 1993, In a Different Voice (1982)

También influye la cultura, las instituciones, las emociones, la responsabilidad hacia los demás o la empatía. La relación entre seres humanos implica conexión entre ellos.

Ambas perspectivas muestran dos enfoques distintos, como también lo hacen los distintos sistemas éticos que van a verse en nuestra unidad. Sin embargo, nuestro enfoque principal atiende a la moral descrita por Kant. En *Crítica de la razón pura*, Kant expone:

Hay cierta falta de nitidez en la naturaleza humana, falta que, en definitiva, como todo cuanto procede de la naturaleza, ha de orientarse hacia fines buenos. Se trata de una tendencia a disimular las verdaderas intenciones y a mostrar ficticiamente otras que consideramos buenas y honrosas. Con toda seguridad, esa inclinación humana, tanto a disimular como adoptar una apariencia ventajosa, no sólo ha «civilizado» al hombre, sino que, hasta cierto punto lo ha ido «moralizando». En efecto, al no poder ver nadie a través de la máscara de respetabilidad, honorabilidad y honestidad, cada uno encontraba en los ejemplos, presuntamente sinceros, que veía en derredor suyo, una escuela de perfección para sí mismo. Pero dicha inclinación a presentarse como mejor de lo que se es y a manifestar intenciones que no se tienen, sólo provisionalmente, por así decirlo, sirve para sacar al hombre de la grosería y para hacerle adoptar, por de pronto, al menos «las maneras» de lo bueno, pues, más tarde, cuando ya los verdaderos principios han sido desarrollados y han pasado a formar parte del modo de pensar, esa ficción ha de ser progresivamente combatida con

dureza. De lo contrario, pervierte el corazón e impide que las buenas intenciones crezcan entre la hierba de las bellas apariencias.

A 748 B 776

No se trata de enseñar filosofía, sino de enseñar a filosofar. Por ello hemos de investigar cuales son los fundamentos prístinos que justifican la moral y por tanto nuestro comportamiento. No se trata de establecer unos niveles del pensamiento o fijar unos principios. La manera en que vamos a exponer nuestra unidad didáctica será formal, no vamos a prescribir unas máximas, sino el modo de elegirlas. Lo haremos desde la óptica de la inclusión, la justicia y los derechos humanos, es decir, desde unas máximas susceptibles de ser universalizables.

El marco teórico que proporcionará nuestra carta de navegación se basa en principios establecidos por la LOMLOE, así como los objetivos competenciales de la Agenda 2030 que se recogen también en ella. Esto marca unos objetivos claros: ofrecer a los estudiantes una educación que les permita desarrollarse como ciudadanos atendiendo a criterios de equidad, inclusión y calidad educativa. En este sentido, la unidad didáctica que se propone es esencial para poder formar a un alumno en valores, dando herramientas para que los estudiantes puedan continuar su propio aprendizaje dentro de un espacio de mutuo respeto. Mediante la unidad de ética podemos cuestionar el motivo de nuestras acciones, la justificación para actuar de una manera o de otra, poner de relieve las relaciones de poder existentes, practicar el debate y la oratoria, profundizar en ideas complejas, organizar nuestro pensamiento, identificar falacias o razonamientos pretenciosos, fomentar la empatía y explorar la otredad, ampliar perspectivas, nuevas formas de pensar... es decir, la unidad de ética y moral es el fundamento mismo del pensamiento crítico.

Esta unidad se conecta directamente con las ocho competencias clave, integrando los saberes básicos en una formación continua que se apoya en metodologías activas y transversales. Esto es, gran parte de los conocimientos que se van a impartir en esta unidad, no se limitan a la misma, sino que tienen su continuidad y apoyo en otras materias curriculares. Como veremos, la competencia en comunicación lingüística es una

de ellas, pero también lo es la competencia personal, social y de aprender a aprender, la competencia ciudadana o la competencia en conciencia y expresión culturales.

La evaluación de la unidad se plantea como un proceso continuo y no compartimentado, ya que los saberes básicos están conectados. Teniendo en cuenta los criterios que establece el Real Decreto, vamos a utilizar rúbricas, un diario de aprendizaje a modo de cuaderno de bitácora y herramientas de autoevaluación que permitan al alumnado reflexionar sobre su progreso.

Finalmente, vamos a concretar estos saberes y su forma de aplicarlos en situaciones de aprendizaje que ponen en práctica y amplían lo que hemos ido viendo. En ellas implementaremos una metodología activa donde el alumno es el protagonista de su viaje. Veremos una cartografía del pensamiento diseñada para ofrecer una perspectiva filosófica de personajes y hechos históricos, que atraviesa distintas épocas hasta llegar a la Edad Contemporánea. Los alumnos podrán trabajar en equipo y podrán enfocarse en aquellos aspectos de la historia que capten su interés, fijando y profundizando en los conceptos que estemos viendo. Se pondrá en práctica el trabajo en equipo, el respeto por otras culturas o el ansiado objetivo para la paz expresado en la Agenda 2030. También vamos a poner en marcha debates filosóficos atendiendo a la retórica y oratoria, a la forma en que emitimos los discursos. Daremos herramientas metodológicas para poder entender textos filosóficos, como la importancia del subrayado de elementos importantes y la forma en que nos expresamos textualmente. Haremos hincapié en la igualdad y la inclusión desde dos perspectivas distintas mostradas en una misma situación de aprendizaje: el TEA y Grunia Efímovna Sújareva, la psiquiatra que identificó este trastorno, que fue omitida de la historia hasta hace muy pocos años, otorgando el reconocimiento y diagnóstico al psiquiatra nazi que plagió su trabajo: Hans Asperger.

Desde la perspectiva de la ética del cuidado trataremos las emociones y el derecho a perdonar a través de la historia que nos ofrece *Le fantôme de l'Opéra*. Esta situación de aprendizaje puede ser impartida en centros bilingües en francés, aunque también podemos tomar una traducción y desarrollar el mismo contenido en español.

Vamos a tratar también la importancia de la narrativa desde la introversión. Veremos un documental visual en el que el alumno crea su propio relato, se pregunta por aquello que está viendo a través del magnífico documental *Samsara*, de Ron Fricky de 2011.

En general, las situaciones de aprendizaje que vamos a ver están pensadas para poner en práctica la teoría de nuestra unidad didáctica de ética, mediante ejercicios participativos y reflexivos en las que el alumnado no solo aprenda “qué está bien o mal”, sino que desarrolle su capacidad de juicio moral autónomo y una conciencia ética ciudadana enfocada en la convivencia social, más allá de la perspectiva individual mandevilliana, (recordemos la famosa *Fábula de las abejas o vicios privados* escrita por Mandeville en 1714), que apunta al beneficio social y estatus que pueden ofrecer oficios como el de “influencer”. Frente a la competencia deshonesta, la exacerbación del ego personal, la validación de vicios privados como prácticas habituales en el desarrollo empresarial y el comercio, (“mentalidad de tiburón”), debemos ofrecer herramientas que nos ayuden a identificar las relaciones de poder, apuntando hacia los beneficios económicos y psicológicos fruto de la cooperación social y la convivencia.

Por todo ello, desde la teoría y la práctica, la unidad didáctica de filosofía de ética y moral es la única capaz de elevar el pensamiento autómata al pensamiento autónomo.

Marco legislativo

El marco legislativo en educación está fijado por la Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo, (BOE-A-2006-7899) por la que se reconoce y regula la educación pública o de centros concertados, ya que son financiados parcialmente por el Estado.

En su preámbulo, la Ley Orgánica de Educación hace referencia al acontecer histórico de la educación *como un instrumento de mejora de la condición humana y de la vida colectiva*, que se ha ido reforzando con los sistemas educativos contemporáneos. Por ello, las estructuras educativas se conciben como un instrumento para la formación

de ciudadanos, con el objetivo de adecuarse y dar respuesta a unas circunstancias cambiantes. La forma de enseñanza ha cambiado notablemente desde su constitución en el siglo XIX, con la Ley Moyano de 1857, que sentó las bases para una educación generalizada en España. A pesar de que esta ley tenía un alcance limitado, consiguió reducir el analfabetismo paulatinamente y fue el precedente de la LGE, la Ley 14/1970, *Ley General de Educación y de Financiamiento de la Reforma Educativa*. Establecida en 1970, a su vez dio paso a una serie de reformas educativas hasta llegar a la actual. Entre ellas se encuentran la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) establecida en 1985, en la que se reguló la educación concertada; Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) en 1990, que extendió la educación obligatoria hasta los 16 años e introdujo las etapas educativas actuales: Infantil, Primaria, Secundaria (ESO) y Bachillerato; la Ley Orgánica de Educación (LOE) en 2006, en la que se introduce la atención a la diversidad; la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE o "Ley Wert") en 2013, en la que se daba un mayor peso a la asignatura de religión y, finalmente, la Ley Orgánica de Modificación de la LOE (LOMLOE o "Ley Celaá") en 2020, que entra en vigor en enero de 2021 y se ha ido aplicando de forma progresiva por etapas, hasta el curso 2023-2024, que adquiere pleno vigor en todas las etapas.

Gracias a estas leyes y sus posteriores modificaciones, se ha conseguido escolarizar a casi la totalidad de la población dentro del periodo de enseñanza obligatoria que marca la ley, de las cuales más de la mitad siguen su formación en Bachillerato, y a su vez, destaca un número mayor de mujeres².

En la actualidad, se apela a unas máximas de universalidad, calidad y una escolarización más prolongada, tratando de afianzar la educación como un derecho de todos los ciudadanos. *La concepción de la educación como un instrumento de mejora de la condición humana y de la vida colectiva ha sido una constante, aunque no siempre esa*

² Para ver las gráficas desplegadas por año podemos consultar el INE.

https://www.ine.es/ss/Satellite?L=es_ES&c=INESeccion_C&cid=1259925953043&p=%5C&pagename=ProductosYServicios%2FPYSLayout¶m1=PYSDetalle¶m3=1259924822888

*aspiración se haya convertido en realidad.*³ Sin embargo, aún nos enfrentamos al reto de lograr una trayectoria escolar más prolongada y una reducción del abandono escolar. De entre los objetivos que marca la Agenda 2030, encontramos el de mejorar la calidad en educación y el de reducir el abandono educativo temprano, prolongando además el periodo de escolarización.

La Agenda 2030⁴ es un plan de acción global adoptado por la ONU en 2015, con 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) con los objetivos de erradicar la pobreza, proteger el planeta y garantizar derechos humanos. De entre sus objetivos hemos de destacar el cuarto, que es el que se dirige a una educación inclusiva, equitativa y de calidad. Para desarrollar este programa se establecen ocho competencias clave, que sirven como marco de referencia en el que se despliega nuestro actual sistema educativo.

La perspectiva en la que se mueve este enfoque pedagógico pone el acento en la educación como formadora de ciudadanos críticos, responsables y comprometidos. Por ello la competencia ciudadana ha de entenderse de forma transversal, común a todas las materias. También se enfatiza la importancia de llevar a cabo una escolarización equitativa del alumnado, una educación inclusiva y de calidad. ¿De qué manera se propone llevarlo a cabo? En el BOE-A-2006-7899, se hace referencia a *actuar en varias direcciones complementarias*; primero, concibiendo la formación como un proceso permanente, no reducido a la infancia o adolescencia. Teniendo en cuenta que la capacidad de aprender se mantiene a lo largo de los años y que la necesidad de adquirir nuevos conocimientos se ha implementado en la edad adulta, la educación ha de fomentarse hasta la etapa universitaria. Desde este enfoque se pretende dotar de herramientas que sirvan para desarrollar la capacidad de aprender por sí mismos, así como estimular el aprendizaje. La idea que subyace es la de desarrollar un aprendizaje flexible que se adapte al sistema laboral, no sólo en conocimientos, sino en

³ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Texto elaborado a partir de la Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación aprobada en el Pleno del Senado de 23 de diciembre de 2020. (Pág. 3).

⁴ <https://www.dsca.gob.es/es/agenda-2030/conoce-la-agenda>

competencias. Esto implica conectar distintas enseñanzas, garantizar autonomía a los centros para adaptarse a las necesidades del alumnado, y establecer mecanismos de evaluación y rendición de cuentas que aseguren calidad y equidad. Por ello se apuesta por conectar las competencias que se imparten entre sí, desde una perspectiva holista.

Pautas de la LOE con las modificaciones de LOMLOE⁵

El enfoque de la LOMLOE gira en torno a implementar tres *modus operandi*: equidad e inclusión, currículo y competencias y autonomía y participación. Atendiendo a la equidad, se espera garantizar el acceso a una educación inclusiva. Como desarrollaremos más tarde, se trata de implementar el DUA (Diseño Universal para el Aprendizaje), fomentando entornos de aprendizaje accesibles y flexibles para todos los estudiantes, teniendo en cuenta la neurodiversidad y distintas capacidades del alumnado. Respecto de las competencias, se busca establecer un modelo flexible y competencial, esto es, la adquisición de ciertas destrezas que aseguren una adaptación a los cambios actuales, como la competencia digital, así como la educación en valores, que pone el acento en los derechos humanos, la cooperación y el medio ambiente. Finalmente, lo que es deseable en educación es fomentar la autonomía y el pensamiento crítico. La LOMLOE lo aborda desde la autonomía de los centros y la participación de la comunidad educativa, así como la oferta de formación profesional para que se vincule a la vida laboral.

El texto se va desarrollando a través de 157 artículos, junto a unas disposiciones generales. En ellos se tratan, entre otras cosas, las enseñanzas y ordenación en bachillerato, la equidad en educación, la forma de organización y actuación del profesorado, la organización de centros docentes o la evaluación del sistema educativo. En ellos podemos ver de qué manera se concretan los objetivos de cada etapa, el

⁵ Texto LOE con LOMLOE, texto ofrecido por CCOO. Este texto es el que aparece en el BOE, sin embargo, nos servimos también de él ya que resalta en amarillo, de una forma más clara, las modificaciones que hace la LOMLOE a la LOE, esto es, principalmente revertir los cambios de la LOMCE de 2013 y actualizar la LOE de 2006. (Pág. 18)

<https://fe.ccoo.es/96f65d960692f106efd81d79c7548083000063.pdf>

currículo básico, la evaluación, la atención a la diversidad, y los derechos y deberes de alumnos, así como los de los docentes.

En esta Memoria de Máster vamos a centrarnos en la forma de aplicar las competencias generales, las competencias específicas ligadas a nuestra comunidad autónoma, en este caso Castilla y León, en la forma de evaluación, metodología y en los indicadores de logro.

Objetivos de la Ley.

La Ley marca como objetivo la mejora de ciertas capacidades que permitan el desarrollo en sociedad, entre las que se encuentran: ejercer la ciudadanía democrática, adquirir una conciencia cívica, adquirir madurez personal, fomentar la igualdad efectiva de derechos, afianzar hábitos de lectura, desarrollo de pensamiento crítico, expresarse con fluidez o fomentar una actitud comprometida para luchar contra el cambio climático entre otros.

Como veremos, estos objetivos también los comparte la unidad didáctica de ética y moral, que es el temario donde se van a desarrollar las bases para que el pensamiento crítico y reflexivo germine.

Competencias generales

En el artículo 6 de la Ley aparece el currículo, que es *el conjunto de objetivos, competencias, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas en la presente Ley*.⁶ Según se desarrolla en este artículo, el currículo debe estar *orientado a facilitar el desarrollo educativo, garantizar la validez de los títulos correspondientes* en concordancia con las Comunidades Autónomas y en relación con competencias, contenidos, criterios y objetivos. Serán *las Administraciones educativas [las que] establecerán el currículo de las distintas enseñanzas reguladas en la presente Ley, del que formarán parte los aspectos básicos señalados en apartados anteriores*, que es a lo que se refiere la LOMLOE con autonomía de los centros públicos.

⁶ Ibidem (pág. 42)

Como hemos visto durante el Máster, cada centro educativo tiene su PEC (Proyecto Educativo del Centro) que es el documento por el que se definen los objetivos, principios y valores que guían el funcionamiento del mismo. En este documento es donde aparece el currículo, que desarrolla la manera de aplicar procedimientos que persigan esos objetivos. Por ejemplo, en el PEC del IES Pinar de la Rubia en Valladolid⁷, podemos ver los objetivos generales del centro⁸, como el de *convertirse en un centro de socialización en el que los alumnos lleguen a ser ciudadanos educados en los valores cívicos, en el respeto a las ideas y principios democráticos de la convivencia, en el respeto a los derechos y las libertades de los demás, en la tolerancia de las diferencias y en la solidaridad con los necesitados*; o el de *ayudar al alumnado a adquirir sentido de responsabilidad y autonomía personal en cada etapa*. También se indican los métodos pedagógicos y didácticos, los criterios de evaluación o las programaciones didácticas. En general el currículo está orientado hacia la consecución de valores éticos y cívicos, el estímulo del pensamiento crítico o la convivencia y fomento de la solidaridad. Gran parte de los objetivos y procedimientos, así como del desarrollo de las competencias clave, que veremos a continuación, están orientados a la base del pensamiento filosófico.

Tanto la Ley como el Real Decreto, hacen referencias continúas a la necesidad de pensamiento crítico, aprender a aprender para favorecer por uno mismo su propio desarrollo e incluso la concordancia entre teoría y práctica, lo que se aprende y los usos para la vida: la forma en que conocemos el mundo que nos rodea y la manera en que interactuamos con él. Si hay un gran peso que se apoya en el pensamiento filosófico, tanto legislativo como curricular, no entendemos por qué se establece una iniciación tan tardía en su enseñanza, ya que comenzamos (propriamente con esta materia) en bachillerato, y se imparte solamente tres horas a la semana. Nuestro trabajo a nivel institucional ha de consistir entonces en tomar el relevo que marca la nueva Ley para seguir avanzando hacia una educación que nos acompañe y nos sirva verdaderamente

⁷ http://iespinardelarubia.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/PEC_2016-2021_3.pdf

⁸ Ibidem, pág. 8 y siguientes

para la vida y no sólo a responder a las dinámicas de mercado. Debemos también luchar por una iniciación a la filosofía mucho más temprana.

Currículo, competencias clave y descriptores operativos

Los saberes básicos que se deben enseñar en bachillerato están contenidos en el Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato (BOE-A-2022-5527). Una de las funciones de este decreto es la de desarrollar el currículo de Bachillerato en el marco de la LOMLOE, sustituyendo al anterior RD 1105/2014 (de la LOMCE).

Mientras que la LOE modificada por la LOMLOE funciona como marco legal que señala los principios y la estructura del sistema educativo en todo el territorio español, el RD 243/2022 establece una normativa específica para Bachillerato, elaborando un desarrollo curricular con enseñanzas mínimas. En él aparecen las competencias clave, que funcionan como indicadores de conocimientos, destrezas y valores que deben llevarse a cabo en la enseñanza, así como los descriptores operativos, que son herramientas para el desarrollo curricular y funcionan como indicadores de logro.

Competencias clave en bachillerato

Las competencias clave aparecieron por primera vez en la *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo* de 18 de diciembre de 2006, un documento que aborda las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE)⁹. Se reafirmaron en mayo de 2018 y se implementaron al Plan de Naciones Unidas con objetivos para la paz, la justicia y el desarrollo sostenible, concretados en la Agenda 2030.

En el RD 243/2022 aparecen en el Artículo 16, se desarrollan en el Anexo I y son las siguientes:

⁹ <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:es:PDF>

- 1) Competencia en comunicación lingüística. *Supone interactuar de forma oral, escrita, signada o multimodal de manera coherente y adecuada en diferentes ámbitos y contextos.* Implica un conjunto de conocimientos y destrezas relacionado con el lenguaje escrito, oral, signado o multimodal (como puede ser el Makaton). Hay 5 descriptores operativos.
- 2) Competencia plurilingüe. *Implica utilizar distintas lenguas, orales o signadas, de forma apropiada y eficaz para el aprendizaje y la comunicación.* Hay 3 descriptores operativos.
- 3) Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería. *Entraña la comprensión del mundo utilizando los métodos científicos, el pensamiento y representación matemáticos, la tecnología y los métodos de la ingeniería para transformar el entorno de forma comprometida, responsable y sostenible.* Hay 5 descriptores operativos.
- 4) Competencia digital. *Implica el uso seguro, saludable, sostenible, crítico y responsable de las tecnologías digitales para el aprendizaje, para el trabajo y para la participación en la sociedad, así como la interacción con estas.* Hay 5 descriptores operativos.
- 5) Competencia personal, social y de aprender a aprender. *Implica la capacidad de reflexionar sobre uno mismo para autoconocerse, aceptarse y promover un crecimiento personal constante; gestionar el tiempo y la información eficazmente; colaborar con otros de forma constructiva; mantener la resiliencia; y gestionar el aprendizaje a lo largo de la vida.* Podríamos concretar esta competencia en adquirir pensamiento crítico y autonomía. Hay 5 descriptores operativos.
- 6) Competencia ciudadana. *Contribuye a que alumnos y alumnas puedan ejercer una ciudadanía responsable y participar plenamente en la vida social y cívica, basándose en la comprensión de los conceptos y las estructuras sociales, económicas, jurídicas y políticas, así como en el conocimiento de los acontecimientos mundiales y el compromiso activo con la sostenibilidad y el logro de una ciudadanía mundial.* Esta competencia,

como la anterior, requiere pensamiento crítico y autonomía. Hay 4 descriptores operativos.

7) Competencia emprendedora. Implica desarrollar un enfoque vital dirigido a actuar sobre oportunidades e ideas, utilizando los conocimientos específicos necesarios para generar resultados de valor para otras personas. Hay 3 descriptores operativos.

8) Competencia en conciencia y expresión culturales. *Supone comprender y respetar el modo en que las ideas, las opiniones, los sentimientos y las emociones se expresan y se comunican de forma creativa en distintas culturas y por medio de una amplia gama de manifestaciones artísticas y culturales.* Implica tolerancia y hacerse cargo de la diversidad cultural en nuestras sociedades. Hay 4 descriptores operativos.

En el Anexo I del RD 243/2022 podemos ver la definición completa de estas competencias y en el Anexo II las competencias específicas, en nuestro caso, aquellas ligadas a la materia de filosofía.

Con carácter general, debe entenderse que la consecución de las competencias y objetivos del Bachillerato está vinculada a la adquisición y desarrollo de dichas competencias clave. Por este motivo, los descriptores operativos de cada una de las competencias clave constituyen el marco referencial a partir del cual se concretan las competencias específicas de las diferentes materias. Esta vinculación entre descriptores operativos y competencias específicas propicia que de la evaluación de estas últimas pueda colegirse el grado de adquisición de las competencias clave esperadas en Bachillerato y, por tanto, la consecución de las competencias y objetivos previstos para la etapa.¹⁰

Descriptores operativos

Son enunciados concretos que especifican qué debe lograr el alumnado en cada competencia clave. Traducen las competencias genéricas, como la competencia en comunicación lingüística, por ejemplo, en conductas observables y evaluables. Se

¹⁰ Real Decreto 243/2022 <https://www.boe.es/boe/dias/2022/04/06/pdfs/BOE-A-2022-5521.pdf> (Anexo I)

establecen en torno a una enseñanza básica y a la completitud del bachillerato y se valoran mediante niveles, que pueden variar de tres a cinco. Veamos un ejemplo:

Competencia en comunicación lingüística CCL¹¹:

- 1) *Al completar la enseñanza básica, el alumno o la alumna...*

CCL1. *Se expresa de forma oral, escrita, signada o multimodal con coherencia, corrección y adecuación a los diferentes contextos sociales, y participa en interacciones comunicativas con actitud cooperativa y respetuosa tanto para intercambiar información, crear conocimiento y transmitir opiniones, como para construir vínculos personales.*

CCL2. *Comprende, interpreta y valora con actitud crítica textos orales, escritos, signados o multimodales de los ámbitos personal, social, educativo y profesional para participar en diferentes contextos de manera activa e informada y para construir conocimiento.*

CCL3. *Localiza, selecciona y contrasta de manera progresivamente autónoma información procedente de diferentes fuentes, evaluando su fiabilidad y pertinencia en función de los objetivos de lectura y evitando los riesgos de manipulación y desinformación, y la integra y transforma en conocimiento para comunicarla adoptando un punto de vista creativo, crítico y personal a la par que respetuoso con la propiedad intelectual.*

CCL4. *Lee con autonomía obras diversas adecuadas a su edad, seleccionando las que mejor se ajustan a sus gustos e intereses; aprecia el patrimonio literario como cauce privilegiado de la experiencia individual y colectiva; y moviliza su propia experiencia biográfica y sus conocimientos literarios y culturales para construir y compartir su interpretación de las obras y para crear textos de intención literaria de progresiva complejidad.*

CCL5. *Pone sus prácticas comunicativas al servicio de la convivencia democrática, la resolución dialogada de los conflictos y la igualdad de derechos de todas las personas, evitando los usos discriminatorios, así como los abusos de poder, para*

¹¹ Ibidem. (Anexo I, pág. 20)

favorecer la utilización no solo eficaz sino también ética de los diferentes sistemas de comunicación.

2) *Al completar el Bachillerato, el alumno o la alumna...*

CCL1. *Se expresa de forma oral, escrita, signada o multimodal con fluidez, coherencia, corrección y adecuación a los diferentes contextos sociales y académicos, y participa en interacciones comunicativas con actitud cooperativa y respetuosa tanto para intercambiar información, crear conocimiento y argumentar sus opiniones como para establecer y cuidar sus relaciones interpersonales.*

CCL2. *Comprende, interpreta y valora con actitud crítica textos orales, escritos, signados o multimodales de los distintos ámbitos, con especial énfasis en los textos académicos y de los medios de comunicación, para participar en diferentes contextos de manera activa e informada y para construir conocimiento.*

CCL3. *Localiza, selecciona y contrasta de manera autónoma información procedente de diferentes fuentes evaluando su fiabilidad y pertinencia en función de los objetivos de lectura y evitando los riesgos de manipulación y desinformación, y la integra y transforma en conocimiento para comunicarla de manera clara y rigurosa adoptando un punto de vista creativo y crítico a la par que respetuoso con la propiedad intelectual.*

CCL4. *Lee con autonomía obras relevantes de la literatura poniéndolas en relación con su contexto sociohistórico de producción, con la tradición literaria anterior y posterior y examinando la huella de su legado en la actualidad, para construir y compartir su propia interpretación argumentada de las obras, crear y recrear obras de intención literaria y conformar progresivamente un mapa cultural.*

CCL5. *Pone sus prácticas comunicativas al servicio de la convivencia democrática, la resolución dialogada de los conflictos y la igualdad de derechos de todas las personas, evitando y rechazando los usos discriminatorios, así como los abusos de poder, para favorecer la utilización no solo eficaz sino también ética de los diferentes sistemas de comunicación.*

Competencias específicas filosofía

Atendiendo a la Ley, la materia de Filosofía comporta, *en primer lugar, la finalidad de ofrecer un marco conceptual y metodológico para el análisis de las inquietudes esenciales y existenciales del alumnado de Bachillerato, en el que este pueda abordar personalmente las grandes preguntas y propuestas filosóficas y emprender una reflexión crítica acerca del sentido y valor de los distintos saberes, actividades y experiencias que configuran su entorno vital y formativo. En segundo lugar, la educación filosófica resulta imprescindible para la articulación de una sociedad democrática en torno a principios, valores y prácticas éticas, políticas y cívicas cuya legitimidad y eficacia precisan de la deliberación dialógica, la convicción racional y la autonomía de juicio de los ciudadanos. La Filosofía, por último, supone también una reflexión crítica sobre las emociones y los sentimientos, presentes en todos los ámbitos, desde la estética a la teorética pasando por la ética y, a menudo, olvidados en los currículos.*

La filosofía es un proceso mayéutico, no trata de imponer criterios, sino que trata de buscar conocimiento sacándolo a la luz. A través del diálogo cuestiona la realidad, plantea contradicciones, analiza la validez de las ideas, la comprensión de uno mismo y establece qué valores son más importantes que otros. En este sentido, la Ley ofrece una serie de competencias como marco de referencia para establecer unos saberes básicos que el alumno debe adquirir para poder definir y evaluar contenidos, habilidades y valores. Son los criterios que concretan el aprendizaje adquirido y lo transforman en criterios de evaluación.

Competencias específicas

Podemos ver las competencias específicas de la materia de filosofía en el 243/2022¹², ya que aquí las vamos a exponer sucintamente:

1. Identificar problemas y formular preguntas acerca del fundamento, valor y sentido de la realidad. Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores: CCL2, CPSAA1.2, CC1, CC3, CCEC1.

¹² Ibidem. (Anexo II, pág. 132)

2. Buscar, gestionar, interpretar, 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 desarrollar una actitud indagadora, autónoma, rigurosa y creativa en el ámbito de la reflexión filosófica.
Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores: CCL1, CCL2, CCL3, STEM1, CD1, CD3, CPSAA4, CC3, CE3.
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 modos dogmáticos, falaces y sesgados de sostener opiniones e hipótesis.
Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores: CCL1, CCL5, STEM1, CC3.
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.
Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores: CCL1, CCL5, STEM1, CPSAA3.1, CC2, CC3, CCEC1, CCEC3.2.
5. Reconocer el carácter plural de las concepciones, ideas y argumentos en torno a cada uno de los problemas 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.
Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores: CCL5, CC1, CC2, CC3.
6. Comprender las principales ideas y teorías filosóficas de los más importantes pensadores y pensadoras, mediante el examen crítico y dialéctico de las mismas

y de los problemas fundamentales a los que estas responden, para generar una concepción rigurosa y personal de lo que significa la filosofía, de su riqueza e influencia cultural e histórica y de su aportación al patrimonio común. Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores: CCL2, CC1, CC3, CCEC2.

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 más 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.*

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores: CCL2, CCL3, CPSAA4, CC1, CC3, CC4, CCEC1.

8. *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.* Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores: CCL5, CPSAA1.2, CC1, CC2, CC3, CC4, CE1.

9. *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 respecto al lenguaje y sentido de las imágenes.* Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores: CPSAA3.1, CC2, CC3, CCEC2, CCEC3.1, CCEC3.2

En la Comunidad de Castilla y León aparece uno más: (Pág. 49836 BOCyL)

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. Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores: CCL1, CCL3, CCL4, CPSAA3.1, CPSAA4, CPSAA5, CC1, CC2, CCEC1.

Las competencias específicas de filosofía que acabamos de ver, también se explicitan 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*. En él aparecen concretados los criterios de evaluación, indicadores de logro y los contenidos de carácter transversal requeridos en nuestra materia. Veremos estas competencias en el desarrollo curricular ligadas a la unidad didáctica de ética.

Planificación programa

La planificación del programa está pensada como un viaje conectado con el eje cronológico de la historia. Nuestro objetivo es el de asentar unas bases que sirvan de herramientas de aprendizaje para la adquisición de nuevos conocimientos. Por ello proponemos comenzar con una aproximación a la filosofía desde los presocráticos y su forma de acercarse al mundo. Continuamos con el conocimiento y la forma en que nos expresamos y nos comunicamos ideas. Veremos en qué consiste la epistemología platónica y su forma de acercarse a ella, mediante la ἐπιστήμη o a través de la δόξα. Después pasamos a los límites del conocimiento y la búsqueda de una filosofía primera, lo que va más allá de lo que vemos. Hablaremos de causas, de permanencia y movimiento y del estudio del ser.

Una vez que nos hemos aproximado a estas tres dimensiones filosóficas, podemos establecer unos límites cartográficos para construir y transitar senderos conceptuales. Comenzamos una nueva unidad donde sometemos a crítica la justificación de nuestras acciones. Veremos qué significa ser moral y nos preguntaremos si podemos no serlo. Reflexionaremos sobre los principios que delimitan aquello qué es bueno o malo, o aquellos que definen qué es justo e injusto y analizaremos los conceptos de dignidad y libertad desde la perspectiva de la autonomía o heteronomía moral.

En contraste con el concepto de libertad desde la perspectiva kantiana, veremos también la libertad positiva y negativa descrita por I. Berlin: como ausencia de interferencias externas al movimiento o ausencia de coerción por un lado, y como capacidad efectiva de acción, aquello que depende de las capacidades del sujeto por otro.

From this doctrine, as it applies to individuals, it is no very great distance to the conceptions of those who, like Kant, identify freedom not indeed with the elimination of desires, but with resistance to them, and control over them. I identify myself with the controller and escape the slavery of the controlled. I am free because, and in so far as, I am autonomous. I obey laws, but I have imposed them on, or found them in, my own uncoerced self. Freedom is obedience, but 'obedience to a law which we prescribe to ourselves', and no man can enslave himself.

Two Concepts of Liberty, 1969

Todas estas cuestiones y saberes son los que se irán integrando en el alumno y servirán de base para abordar las unidades didácticas que veremos después: Política, sociedad, justicia y democracia; desafíos éticos; relación entre ética y estética, la belleza y el bien, o de qué forma se integra la moral dentro de la ciencia. Dejaremos la parte de antropología para el final del curso por varios motivos: primero, para tener una perspectiva más amplia de todo lo que hemos visto y retomar la línea temporal desde otra perspectiva distinta. Segundo, porque se dan muchos conocimientos prácticos con menos carga de abstracción conceptual, algo a tener en cuenta dado lo que puede afectar el clima castellano al estudio en meses como mayo o junio.

Para realizar la estructura de la programación didáctica hemos teniendo en cuenta las directrices que aparecen en el *DECRETO 40/2022*, de Castilla y León, así como la integración y desarrollo de la unidad didáctica que presentamos.

Pedes in terra...

- I. Comenzamos el viaje: ¿qué es filosofía? Filosofía y ser humano. Perspectiva histórica de la filosofía. Filósofos presocráticos.
- II. Filosofía y lenguaje: oratoria, diálogo, construcción del mundo. *Doxa* y *epistēmē*, la búsqueda de la verdad. Epistemología.
- III. Metafísica. Causas y principios. El ser en cuanto ser. Límites del conocimiento. *Esse est percipi*.
- IV. Filosofía ética y moral.
- V. Política: sociedad justicia y democracia. El concepto de libertad.
- VI. Sistemas morales y desafíos éticos actuales. Un panorama del mundo y de Europa. Derechos humanos, derechos de los animales, medio ambiente, desigualdad. Relaciones de poder. Reflexión filosófica y construcción de pensamiento crítico.
- VII. Estética. Símbolos, arte y códigos de lenguaje. La belleza y el juicio estético.
- VIII. Ciencia y filosofía. Conocer el mundo que nos rodea. Grandes revoluciones científicas y desafíos actuales. Copérnico, cosmología. Tecnología e inteligencia artificial. Teoría del conocimiento/Epistemología.
- IX. *Homo sapiens-demens*. (Edgar Morin) Parte antropológica que vamos a conectar con el medio ambiente. Teorías evolutivas. Razón y cultura vs naturaleza y biología. Identidad y sociedad. Antropología.
- X. El viaje continúa... Cartografía de la filosofía. Repaso y ampliación de lo que hemos visto.

... ad sidera visus.

Unidad didáctica IV: Filosofía ética y moral

Nuestra unidad didáctica está pensada para ser desarrollada en dos tiempos, primero la parte teórica, donde vamos a presentar las bases que sustentan las teorías éticas más relevantes, y después la parte práctica, donde expondremos problemas actuales conectando teoría y praxis.

El viaje que vamos a trazar comienza con el *γνωθι σεαυτόν* o *nosce te ipsum*; explicaremos el intelectualismo moral socrático, la ética de la virtud de Aristóteles, la ética del deber de Kant, (haremos alusión a los límites del conocimiento), veremos la ética utilitarista clásica formulada por Bentham y Mill; seguimos con su reformulación en ética consecuencialista por Elizabeth Anscombe y acabamos con la ética del cuidado. Confrontaremos Universalismo y relativismo moral.

Desarrollo de la unidad didáctica

Teniendo en cuenta el calendario escolar de 2025-2026 y que la asignatura de filosofía se imparte tres horas a la semana, esta unidad didáctica se impartirá justo al final del primer trimestre, antes de las vacaciones de Navidad. Su duración será de 9 sesiones extensible hasta 12, dependiendo de cómo se estructuren los primeros meses y atendiendo a las actividades extraescolares. Haremos hincapié en la parte teórica ya que la parte práctica puede ser conectada con las siguientes unidades: V. Política, sociedad justicia y democracia y VI. Sistemas morales y desafíos éticos actuales.

Cada una de las unidades didácticas están pensadas para que al final aparezca un mapa con el recorrido que hemos hecho. Este esquema nos servirá como repaso de lo que hemos visto desde la perspectiva de una línea temporal y los conceptos y autores que hemos ido viendo. Además, añadiremos varios textos para reflexionar sobre lo que se ha ido viendo: un texto de Aristóteles perteneciente a *Ética a Nicómaco* donde habla de la virtud, Libro II capítulos 5 y 6 y otro de Kant, perteneciente a *Fundamentación para una metafísica de las costumbres* (1785) que habla del deber. (Texto adaptado, no literal):

[Un tendero vende pan y viene un niño a comprar. El panadero, aprovechando que el niño no tiene experiencia y no sabe cuánto valen sus

productos le puede cobrar de más. Sin embargo, tiene dos motivos para no hacerlo. Primero, porque es un pueblo pequeño y al final se va a saber que le ha cobrado de más repercutiendo negativamente en su negocio para futuras ventas y hacer nuevos clientes. Segundo, porque no debe. La ley moral, esto es, el tribunal interno que tenemos, obliga. Nos obliga a tratar a un ser humano como fin en sí mismo y no como un medio para conseguir otra cosa.]

Segundo capítulo. Tránsito de la filosofía moral popular a una metafísica de las costumbres. (AK. IV, 397)

Podemos comparar así la ética de la virtud con la ética del deber y al mismo tiempo señalar las diferencias con las éticas consecuencialistas. Mostraremos la diferencia entre imperativos de prudencia y el imperativo categórico, entre lo condicionado por el contexto y lo incondicionado, marcado por el deber y exploraremos la moral desde dos perspectivas enfrentadas: relativismo moral y universalismo.

En esta línea podemos presentar varias propuestas para desarrollar en un debate: llevar hiyab a la escuela, los intocables en india, la igualdad de género, sanidad universal o privada o ética animal. En el debate, es de suponer que haya posiciones encontradas y defensas con vehemencia, mostraremos entonces la importancia del dominio de las pasiones, del justo medio y la idea de sororidad y fraternidad.

Esta unidad didáctica va a recoger las ideas que ya se han planteado en las tres primeras unidades, esto es, la importancia de la filosofía en el ser humano, lenguaje y oratoria y metafísica, para integrarlas al planteamiento ético e impulsarlas desde ahí. La cartografía de cada alumno se visualizará a través de un cuaderno de bitácora o cuaderno de clase, que recogerá elementos clave del viaje que estamos realizando.

El contenido que va a desarrollarse en esta unidad didáctica comprende:

Parte teórica

1. Ética y moral, ¿son lo mismo? Hablaremos de la etimología de ἡθικός y *mos, moris*;
2. ¿Por qué tengo que actuar de una manera y no de otra? ¿cómo se justifican nuestras acciones? La ética trata de dar una justificación a un comportamiento por encima

de otro, por tanto, la ética emite juicios de valor, es decir, señala qué cosas son buenas o malas. Está presente a lo largo de nuestra vida.

3. Presentación: tipos de ética. Intelectualismo moral o socrático; ética de la virtud Aristóteles, comportamiento virtuoso. Ética del deber, Immanuel Kant; concepto de dignidad humana. Ética utilitarista; mayor beneficio para mayor número. Veremos también: ética consecuencialista, que está relacionada con el utilitarismo. Ética del cuidado. Comprensión del mundo como una red de relaciones. Éticas aplicadas: bioética.
4. Platón. Intelectualismo moral, el *νοῦς*; conocimiento, justicia, felicidad y virtud. El comportamiento humano depende únicamente del conocimiento del bien y del mal: si un ser humano sabe lo que es correcto no puede hacer el mal y si lo hace, es porque su conocimiento de lo que es bueno es incompleto. La xenofobia y el racismo son dos formas de comportamiento que responden a este modelo. La formulación de esta premisa se le atribuye a Sócrates, quien fue el primero en afirmar que la excelencia (*ἀρετή*) es una virtud idéntica al conocimiento científico (*ἐπιστήμη*). *Res publica* (*Πολιτεία*): lo justo es aquello que se dirige a la *πόλις*, a un conjunto de población, no a un individuo. El individuo que actúa de forma egoísta y no se ocupa de los asuntos públicos es el idiota (*ἰδιώτης*). *δόξα* y *ἐπιστήμη*: opinión versus conocimiento. Grados de conocimiento.

Mayéutica: hace referencia a la técnica de asistir en los partos. Con el método mayéutico Platón alude a la dialéctica: a través de las preguntas vamos dirigiéndonos hacia el conocimiento cierto.

5. Aristóteles, ética de la virtud. *Φρόνησις*, *phronēsis*: prudencia, virtud en el pensamiento. Esta ética señala las características de una persona virtuosa y sugiere que los individuos pueden desarrollar un carácter moral con el tiempo a través de la acción y la práctica habituales. El objetivo es el de vivir una vida buena, que equivale a ser felices: para ello no todo vale, hay un camino a seguir y unas disciplinas que desarrollar. Aristóteles propone una ética de las virtudes: debemos vivir apuntando a la excelencia en nuestras acciones. Para ser felices no basta con conocer la virtud,

sino que hemos de practicarla a través del hábito. Teoría del *justo medio* y balance entre virtudes y vicios.

Veremos textos de Ética a Nicómaco dedicados a la *ἀρετή* (Libro II, 5 y 6). Utilizaremos este texto para realizar una situación de aprendizaje en torno al subrayado y la forma en que organizamos la información dentro del texto.

6. Ética kantiana o ética del deber. Conocemos como deontología kantiana una ética mediada por el deber. *δέον*, -οντος significa deber y *λόγος* es la palabra razonada. Autonomía: libertad, deber, moral. Para actuar éticamente debemos ser autónomos; siguiendo la línea aristotélica hay que cultivar ciertas virtudes, pero se aleja del planteamiento platónico: no sólo actúa mal el ignorante, sino el que decide hacer el mal. Buena voluntad: es la facultad de elegir por autodeterminación aquello que la razón establece como necesario, bueno y obrar conforme a ello, es decir, por el deber. Libertad: ser libre significa actuar autónomamente, según un mandato que se da la razón a sí misma. Actuar autónomamente se opone a actuar heterónomamente, llevado por apetitos y deseos.

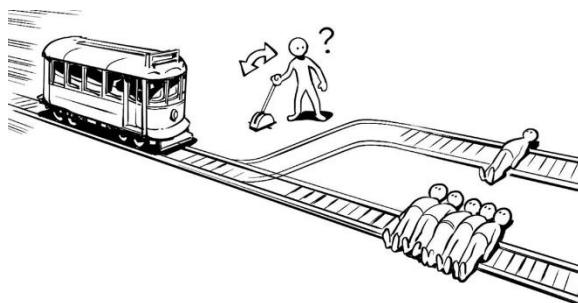
Buena voluntad. Lo que importa es el motivo. Significa obrar bien incondicionalmente, sin esperar unas consecuencias favorables a nuestros intereses. Significa tratar al resto de seres humanos como fines en sí mismos y no sólo como medios. El concepto de dignidad es central. La máxima que escojamos debe ser susceptible de ser universalizable. A diferencia de la ética de la virtud, donde el objetivo es ser feliz, para Kant la ética consiste en hacernos dignos de la felicidad. El Respeto como reconocimiento de valores morales. La ética kantiana es formal, porque no prescribe las máximas que debemos adoptar, sino el modo de hacerlo.

Diferencia entre “regla de oro” y “ética del deber”: una está condicionada por lo que considero bueno para mí y la otra es incondicionada, ya que depende de lo que debe ser bueno para todos.

7. Utilitarismo: es una teoría ética que trata de diferenciar el bien del mal al enfocarse exclusivamente en los resultados de las acciones. Es una ética próxima al consecuencialismo. El utilitarismo determina que la opción más ética es la que

produce el mayor beneficio para el mayor número de personas. La ética utilitarista tiene como objetivo la búsqueda del placer y huida del dolor; la filosofía epicúrea es el antecedente de esta doctrina. La utilidad se define en términos de bienestar. Peter Singer, es un conocido utilitarista que destaca en ética animal, además, aboga por el llamado “Altruismo eficaz”.

Dilema del tranvía: ¿accionarías la palanca para desviar el tren?



Premisa ética: máxima felicidad para el mayor número. Se prioriza el bienestar para el mayor número de personas posibles.

Problema: no asegura los derechos humanos para todos universalmente.

Las preferencias de cada uno de nosotros son tan importantes como las de los demás, por lo que se hace un balance de preferencias para justificar una acción. Por ejemplo, la ética utilitarista puede justificar la tortura si con ello se salvan vidas.

El punto fuerte es que es más fácil de valorar ya que se trata de un cálculo, (análisis de costes y beneficios) el punto débil es el mismo ya que el concepto de dignidad queda reducido en gran parte de los casos, a un valor monetario.

Ética consecuencialista, Elizabeth Anscombe. Esta ética expresa que los resultados previsibles de una acción han de ser condicionantes para actuar de una u otra manera. Su premisa se acerca a la ética utilitarista, pero carece de una estructura inicial que determine el valor de las acciones. Ejemplos: mentir es aceptable si con ello las consecuencias son deseables. Problema: es imposible prever las consecuencias con certeza.

Después de ver este apartado podemos incluir un debate en torno al derecho animal. ¿Tienen los animales derechos? ¿De qué tipo?

8. La ética supone conflicto. El conflicto en último término es irreductible, pero se puede canalizar. A este respecto Adela Cortina habla de una ética de mínimos (máximas exigibles para todo ser racional siguiendo un ideal de justicia (podemos ver un planteamiento similar en [J. Rawls, 1995]) y ética de máximos (ideales de la vida buena, recomendados, pero no exigibles para todos). No obstante, siempre hay fricción entre distintos *modus vivendi*, culturas o sociedades. Este choque de intereses puede ser minimizado o exaltado. Las decisiones que tomamos suponen un conflicto interno; ¿me quedo con una cartera llena de dinero que acabo de encontrar o la devuelvo? ¿Digo la verdad a una madre moribunda respeto del reciente fallecimiento de su hijo o mejor me callo?
9. Ética del cuidado. Se basa en la comprensión del mundo como una red de relaciones en la que nos sentimos inmersos, y de donde surge un reconocimiento de la responsabilidad hacia los otros. El compromiso hacia los demás se entiende como una acción en forma de ayuda. Supone hacernos cargo que somos seres dependientes de otros en algún momento de nuestra vida; somos seres temporales, que pasamos por distintos procesos físicos a lo largo de nuestra vida: nacimiento, adolescencia, afecciones, enfermedades, vejez...

Parte práctica

1. Derechos Humanos. *La Déclaration des droits de l'homme et du citoyen*, 1789.
Carta Internacional de Derechos Humanos, 1948.
2. Planteamiento de problemas éticos de nuestro tiempo: problemas medioambientales. La desigualdad y la pobreza. Desigualdad entre hombres y mujeres. La guerra y otras formas de violencia. Discriminación y respeto de las minorías. Problemas sociales, materialismo histórico, relaciones de poder, derechos humanos, derechos de los animales.

La mayor razón para no seguir un comportamiento ético es justificar las relaciones de poder.

3. Discriminación por castas: los Dalit. Popularmente conocidos como los “intocables” en India y otros países del Asia meridional, nacen en una vida de marginalización, exclusión y de violaciones de derechos humanos. Su discriminación se basa en una férrea jerarquía que señala quién es el dominador y quién el dominado.
4. Mutilación genital femenina: ablación del clítoris. Se estima que cerca de 230 millones de mujeres y niñas en todo el mundo han sufrido algún tipo de mutilación genital femenina, muchas de ellas antes de los 15 años. A pesar de que está reconocida internacionalmente como una violación de los derechos humanos, esta práctica aún persiste. Independientemente de dónde o de cómo se practique, la mutilación genital femenina genera daños físicos y psicológicos extremos. En relación a este apartado podemos ver la situación de aprendizaje VII, que hace referencia a la frontera entre lo legal y lo moral.
5. Medio ambiente, consumismo. Marketing vs realidad. Producción, consumo y desecho. La huella de carbono, desechos que producimos en ropa, plástico, cambio climático sostenibilidad, reciclaje.
6. Ética animal. Peter Singer. Utilitarista, aboga por el beneficio para el mayor número. Tom Reagan. Ética del deber. Un animal es dueño de su propia vida, un fin en sí mismo. No puede ser tratado como medio. Martha Nussbaum. Aboga por una ética de la virtud, tratar de la mejor manera a los animales, aunque finalmente los usemos para nuestros fines. Immanuel Kant. Los animales sólo tienen derecho de compasión. Jeremy Bentham. No hay que preguntarse si los animales pueden razonar, sino si pueden sufrir. *Cambridge Declaration on Consciousness*, 2012. Es un manifiesto firmado por la Universidad de Cambridge, que declara que los animales tienen conciencia.
7. Reforestación. Veremos el proyecto de Francis Hallé, *Manifiesto por un bosque primario en Europa occidental*. (Traducido por Fernando Calderón Quindós y Beatriz Coca Méndez, 2022). Extractos: “El bosque merece una definición

ambiciosa, ya que se trata de algo más que de una colección de árboles vivos unos al lado de otros. [...] Todos sabemos el bienestar que produce una buena caminata por el bosque. La medicina japonesa ha inventariado hace poco los beneficios físicos y psíquicos del *shinrin yoku* o «baño de bosque» y ahora este bienestar está registrado en el ámbito médico”

Veremos la recuperación de especies como el Milano y espacios protegidos en Tierra de Pinares de nuestra comunidad autónoma.

8. Desigualdad y pobreza mundial. La edición de 2024 del informe del IPM (la proporción de personas en una población que son pobres multidimensionales), señala que en el mundo hay 1.100 millones de personas que viven en la pobreza extrema, de las cuales el 40 % vive en países en situación de guerra, fragilidad y/o con escasa paz, según al menos uno de los tres conjuntos de datos más utilizados para medir situaciones de conflicto. Veremos también los muros de la vergüenza, aquellos que separan zonas muy pobres de barrios ricos o resorts para turistas.
9. Perspectiva de género. Datos: el 16% de las mujeres del mundo viven en países donde la violencia doméstica no está tipificada como delito. El 13% de las niñas del mundo se casan antes de los 18 años. Las mujeres solo representan el 27% de los miembros de los parlamentos en todo el mundo. En todo el mundo, un tercio de las mujeres y de las niñas ha sufrido violencia física y/o sexual. Menos del 40% ha buscado ayuda y, entre ellas, sólo el 10% ha acudido a la policía. Del total de mujeres víctimas de homicidio en 2020, el 58% fueron asesinadas por sus parejas o familiares. El 12% de los hombres víctimas de homicidio fueron asesinados en el ámbito privado. El 17,5% de las personas que trabajan en el sector tecnológico son mujeres. Las responsables de reclutar en las empresas tecnológicas de Silicon Valley estiman que las candidaturas a puestos técnicos en inteligencia artificial (IA) y ciencia de datos cuentan con un porcentaje de mujeres inferior al 1%. Según entrenemos a las IA, así serán los resultados (ej. hombre médico mujer enfermera; hombre abogado, mujer secretaria; piloto, azafata; jardinero, limpiadora...)

Al hilo de este último apartado, podemos aprovechar para presentar el siguiente acertijo:

«Un hombre va en coche con su hijo y sufren un accidente. El padre muere en el acto y el hijo queda gravemente herido. Lo llevan de urgencia al hospital. Al llegar, llaman a una eminencia médica para operarlo. La eminencia entra al quirófano, ve al paciente y dice: “no puedo operarlo, es mi hijo.”»

Después verificaremos las respuestas de los alumnos y hablaremos del sesgo de confirmación.

Otra situación de aprendizaje que conecta bien con este apartado es la que se refiere a Grunia Sújareva, la psicóloga que identificó y definió el autismo de una forma bastante precisa.

Desarrollo curricular de la unidad didáctica

Objetivos

Para desarrollar esta unidad didáctica se ha tenido en cuenta todos los objetivos marcados en el Real Decreto 243/2022 para Bachillerato. Hemos hecho hincapié especialmente en CCL1, CCL2, CCL3, CCL4, CCL5, CP1 (este último depende de si nos encontramos en un centro bilingüe; no obstante, vamos a presentar una situación de aprendizaje que la requiere); STEM1 (relacionado con lógica y lenguaje: silogismos); CD1, CD2, CD3, CD4; CPSAA1.1, CPSAA1.2, CPSAA2, CPSAA3.1, CPSAA3.2, CPSAA4, CPSAA5; CC1, CC2, CC3, CC4; CCEC1 y CCEC2.

Dentro de la competencia en comunicación lingüística, vamos a realizar una situación de aprendizaje que está en estrecha relación con ella y que además sirve de fundamento para otras competencias, esto es, la retórica y oratoria.

Evaluación: instrumentos, herramientas y técnicas.

Para realizar la evaluación vamos a utilizar métodos combinados que puedan mostrar las destrezas adquiridas por los alumnos. Gran parte de la nota se obtendrá a través de pruebas escritas como exámenes y trabajos en casa. Un instrumento que nos ofrece una información valiosa a la hora de evaluar es el cuaderno de clase, en el que se

anotan conceptos trabajados en clase, situaciones de aprendizaje o nuevas ideas para desarrollar. La participación en clase también será evaluada a través de un debate coordinado. Aunque no puntúe, sí puede ser considerada.

Las herramientas de evaluación que vamos a utilizar estarán dispuestas a través de las rubricas, el cuaderno de clase o los criterios de evaluación para pruebas escritas señalados con antelación.

Las técnicas que vamos a utilizar en nuestra unidad didáctica se sustentan en tres enfoques. La heteroevaluación, mediante observación en debates y ejercicios hechos en clase, trabajos hechos en casa, ya sea un texto u otro tipo de trabajo y exámenes realizados en clase. La autoevaluación, ya que el alumno puede hacer una defensa del aprendizaje adquirido a través del cuaderno de clase y, finalmente, mediante coevaluación, a través de la evaluación entre compañeros. Veremos una rubrica en la situación de aprendizaje que corresponde al desarrollo de la retórica.

Competencias específicas

Como hemos señalado, la unidad didáctica de ética supone el pilar fundamental para adquirir un comportamiento cívico. En ella están integradas casi todas las competencias y es la base para perseguir los objetivos expresados en la Agenda 2030. Conlleva fomentar el pensamiento crítico, reflexión y construcción de autonomía personal, respeto por los derechos humanos, así como atención a la integración o la justicia social entre otros. 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, también pone de relieve la Competencia en Comunicación lingüística, CCL:

Dado que el lenguaje es el vehículo esencial del pensamiento y el debate de ideas, la familiaridad con textos y exposiciones orales de índole filosófica y ensayística en general contribuye al dominio de la comunicación escrita y oral y a la capacidad para el intercambio de ideas complejas expresadas de forma eficaz, entendido por tal la síntesis de precisión y claridad.

Esta competencia es consustancial a todas las competencias específicas en filosofía ya que capacita e impulsa el desarrollo de las demás capacidades. Por ello esta competencia

es tan importante para nosotros a la hora de establecer los indicadores de logro y los criterios de evaluación.

Criterios de evaluación

Los criterios de evaluación con los que trabajamos en filosofía se definen en torno a la comprensión de los conceptos que manejamos, la capacidad de expresar un pensamiento crítico y reflexivo, la claridad de las ideas y la forma en que se argumentan o la relación de conceptos entre teoría y práctica, esto es, poner en relación corrientes y conceptos filosóficos dentro del panorama actual.

Descriptores operáticos del desarrollo curricular

DESARROLLO CURRICULAR UNIDAD DIDÁCTICA ÉTICA Y MORAL DESDE TRES ENFOQUES						
Competencias Específicas	Criterios de Evaluación	Descriptores operativos	Saberes básicos. Contenidos en CyL	Herramientas de evaluación	Técnicas de evaluación	Instrumentos de evaluación
1, 2, 6, 10	1.1, 1.2, 2.1, 2.2, 6.1, 6.2, 10.1, 10.2	CCL1, 2, 3 CD1, 2 CC1,2,3,4	A1, A2 B1, C3, C4	Criterios de examen. Rúbrica.	Hetero-evaluación	Prueba escrita tipo examen. Trabajo de investigación hecho en casa.
5, 6	5.1, 5.2, 6.1	CCL1, 2, 3 CD1,2,3 CPSAA 1, 4,5	C3	Información aportada en libro de texto, explicación de la materia en clase, documentación escrita o audiovisual aportada.	Auto-evaluación	Cuaderno de clase.
3, 4, 8, 9	3.1, 3.2, 3.3, 4.1, 8.1, 9.1	CCL1, 2, 3, 4, 5 CPSAA4 CC3,4 CCEC3	A1, C3	Criterios retórica oratoria. Rúbrica.	Co-evaluación	Evaluación del discurso en un ejercicio de retórica y oratoria.

Los criterios con los que vamos a trabajar están fijados y desarrollados en el Real Decreto. Según la situación de aprendizaje que estemos llevando a cabo podemos mostrar unos indicadores concretos, por ejemplo:

- Identificar correctamente términos claves en el texto (como virtud, prudencia o deber e imperativo.)
- Contrastar posturas de autores, (ética de la virtud vs ética del deber).
- Proponer un ejemplo contemporáneo de lo que hemos visto de una forma clara, ordenada y con coherencia en su planteamiento y conclusión. (Dilemas actuales).

Para poder evaluar situaciones de aprendizaje de áreas específicas podemos utilizar los siguientes descriptores operativos:

Trabajo en equipo. Completar una línea temporal.

Situación de aprendizaje I: línea temporal.						
Todos los objetivos de bachillerato se han tenido en cuenta, no obstante, esta situación de aprendizaje presta atención a los siguientes objetivos:						
Competencias Específicas	Criterios de Evaluación	Descriptores operativos	Saberes básicos. Contenidos en CyL	Herramientas de evaluación	Técnicas de evaluación	Instrumentos de evaluación
2, 4, 5, 6, 7, 10	1.1, 2.1, 2.2, 4.1, 5.1, 5.2, 6.1, 6.2, 7.1 10.1, 10.2	CCL1, CCL2, CCL3, CPSAA3, CPSAA4, CPSAA5, CC1, CC3, CC4, CCEC1, CCEC4.	A1, A2, C3, C4	Línea temporal hecha mano.	Autoevaluación y coevaluación Trabajo en equipo	Situar correctamente unos iconos, pertenecientes a filósofos, hechos históricos o conceptos en un punto de la línea temporal.

Debate. Retórica y oratoria.

Situación de aprendizaje II: retórica y oratoria.						
Todos los objetivos de bachillerato se han tenido en cuenta, no obstante, esta situación de aprendizaje presta atención a los siguientes objetivos:						
Competencias Específicas	Criterios de Evaluación	Descriptores operativos	Saberes básicos. Contenidos en CyL	Herramientas de evaluación	Técnicas de evaluación	Instrumentos de evaluación
1,2, 3,4,5,6,8	3.1, 3.2, 3.3, 4.1, 5.1, 5.2 8.1,	CCL1, CCL2, CCL3, CCL4, CCL5, CPSAA4 CC3,4 CCEC3	A1, A2, B1, C3, C4	Rubrica. Plantilla con indicadores de logro específicos para la valoración de un discurso.	Coevaluación a través de un discurso	Rúbrica que permite evaluarse entre compañeros

Trabajo de audio y texto en lengua extranjera.

Situación de aprendizaje III: competencia plurilingüe.						
Todos los objetivos de bachillerato se han tenido en cuenta, no obstante, esta situación de aprendizaje presta atención a los siguientes objetivos:						
Competencias Específicas	Criterios de Evaluación	Descriptores operativos	Saberes básicos. Contenidos en CyL	Herramientas de evaluación	Técnicas de evaluación	Instrumentos de evaluación
1, 3, 4	1.1, 3.2, 3.3, 4.1	CCL2, CP1, CP2, CPSAA1, CPSAA2. CPSAA3.1	A1, A2, B1,B2	Examen oral y escrito de comprensión de texto y audio	Heteroevaluación.	Rúbrica

El uso de las TICS en el aula. Cuestionario sobre ley y moral.

Situación de aprendizaje VII: uso de TICS						
Todos los objetivos de bachillerato se han tenido en cuenta, no obstante, esta situación de aprendizaje presta atención a los siguientes objetivos:						
Competencias Específicas	Criterios de Evaluación	Descriptores operativos	Saberes básicos. Contenidos en CyL	Herramientas de evaluación	Técnicas de evaluación	Instrumentos de evaluación
1, 2, 7, 8	1.1, 2.1, 2.2, 7.1, 8.1	CD1, CD3, CCEC4.	A1, A2, C3	Cuestionario de preguntas en página web a través de una aplicación.	Ejercicio tipo test. Sólo hay una respuesta correcta.	Teléfonos o pantallas portátiles conectadas a internet.

Atención a la diversidad: DUA

El Diseño Universal de Aprendizaje¹³ comienza en la década de 80, (1984) en el *Center for Applied Special Technology*, un centro estadounidense que trabaja con educadores y organizaciones para promover la educación inclusiva. Este modelo de enseñanza tiene como objetivos *lograr una inclusión efectiva, minimizando así las barreras físicas, sensoriales, cognitivas y culturales que pudieran existir en el aula*¹⁴. Esto significa que tiene en cuenta la neurodiversidad y las distintas capacidades del alumnado, entre las que podemos ver: Trastorno del Espectro Autista (TEA), Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), dislexia, sinestesia, Altas Capacidades Intelectuales (AACC), enfermedades raras o crónicas que afectan la movilidad, parálisis cerebral, discapacidad visual o auditiva o Trastorno Obsesivo Compulsivo (TOC), entre muchos otros.

El DUA está pensado para la inclusión y no se limita a alumnos con diversidad psíquica o física, sino que incluye a la totalidad del alumnado. Esto implica que también debe atender a aquellos con dificultades socioeconómicas, a la diversidad cultural y

¹³ <https://www.dsca.gob.es/es/publicacion/practidua-guia-practica-abordar-diseno-universal-aprendizaje-traves-rincones>

¹⁴ <https://www.recursosdua.com/que-es-dua>

lingüística, a los refugiados y a aquellos que han sufrido experiencias traumáticas o de violencia en sus hogares.

El trabajo del DUA se centra en salvar las dificultades que encuentra el alumnado cuando no pueden adaptarse a un currículo rígido. Por ejemplo, en vez de limitarnos a técnicas, herramientas y sistemas convencionales, podemos adaptar la materia de filosofía ofreciendo apoyos visuales o auditivos, anticipando rutinas y cambios (TEA), ofrecer opciones para trabajar de distinto modo, hacer pausas, ampliar el conocimiento para aquellos que tienen altas capacidades o presentar situaciones de aprendizaje que impliquen repaso de lo que hemos visto, para fijar mejor los conceptos. Presentaremos una situación de aprendizaje que tiene en cuenta toda esta diversidad: I. Cartografiando el pensamiento filosófico, construcción de una perspectiva de las ideas desde una línea temporal.

Según el CAST (*Center for Applied Special Technology*) 2024¹⁵, las pautas para el Diseño Universal para el Aprendizaje deben tener como objetivo *el empoderamiento del aprendiz*, a través del compromiso, múltiples medios de representación y múltiples medios también de acción y expresión.

Compromiso. El profesorado debe atender a la aceptación de intereses e identidades para impulsar la autonomía. Apoyo para mantener el esfuerzo y la constancia promoviendo la reflexión individual y colectiva. Fomentar la empatía y las prácticas inclusivas.

Representación. Representar diversas perspectivas e identidades, trabajando con el idioma y los símbolos, aclarando conceptos, promoviendo la comprensión e ilustrando la materia a través de múltiples medios. Desarrollo de conocimientos conectando el conocimiento previo con el nuevo aprendizaje

Acción y expresión. Optimizar el acceso a materiales accesibles y valorar distintos métodos de respuesta. Promover múltiples medios para facilitar la comunicación y

¹⁵ https://www.rpdiscapacidad.gob.es/estudios-publicaciones/2024_PractiDUA_.pdf Pág. 25

transmisión de información. Desarrollo de estrategias estableciendo objetivos significativos adaptados.

¿Cómo se puede llevar a la práctica? La unidad didáctica de ética y moral proporciona el marco adecuado para desarrollar y justificar situaciones de aprendizaje que incluyan el DUA. En ella podemos justificar las prácticas de inclusión y los métodos utilizados de una forma integrada, es decir, plantear la inclusión desde una perspectiva holista, recíproca, donde todo el alumnado se beneficia de estas prácticas.

Entre las acciones concretas que una profesora puede aportar a sus alumnos están la de cambiar el tamaño del texto, de la letra o del tipo de fuente; variar el volumen o la velocidad con la que se presenta la información sonora; usar descripciones texto-voz en imágenes, adaptando el idioma si es necesario; convertir el texto en audio; clarificar vocabulario; trabajar conceptos abstractos relacionándolos con otros; proporcionar diferentes fuentes de información del mismo tema; proporcionar elementos materiales como ordenadores o cuadernos) cuando se requiera una tarea; proporcionar pautas para definir objetivos; utilizar apoyos visuales; facilitar el acceso a excursiones extraescolares; ofrecer estrategias variadas para estudiar una lección como textos, apoyo en las TICS, arte, películas, etc.

Para una verdadera inclusión debemos comenzar por nosotros mismos como referencia, es decir, interactuar con otros profesores y departamentos para elaborar un aprendizaje adaptado al DUA. Ya que el alumnado es neurodivergente, debemos ofrecer una variedad de mentores que usen distintas estrategias didácticas: profesor, tutor de apoyo, contar con el departamento de orientación escolar y con los propios compañeros, diseñando actividades escolares o extraescolares colaborativas.

Situaciones de aprendizaje

Cartografiando el pensamiento filosófico

Justificación

En esta situación de aprendizaje presentamos una línea temporal hecha a mano. En ella pueden incorporarse personajes, hechos históricos, revoluciones, guerras... podemos hacer hincapié en un periodo concreto de la historia o tomar una u otra perspectiva, ya sea una perspectiva científica, política o antropológica. Nosotros mismos crearemos unos iconos según lo que queramos añadir, por ejemplo, imágenes de filósofos, científicos o descubrimientos relevantes, así como acontecimientos significativos y la importancia que han tenido estos hechos en nuestra historia.

Está dirigida a ayudar a asimilar períodos de la historia, utilizando conceptos abstractos para situarlos en un “lugar físico”, la línea temporal. Utilizando una forma esquemática para hablar, por ejemplo, de las distintas religiones y su aparición, de corrientes filosóficas como racionalismo o empirismo, así como identificar los “cambios de paradigma” o “revoluciones copernicanas” llevadas a cabo en el pensamiento. Es decir, funciona como un mapa que nos permite navegar entre ideas.

Material: el profesor presentará una línea temporal donde aparecen los años, desde la antigüedad hasta la edad contemporánea. Estará elaborada a partir de folios plastificados y velcro. Plastificaremos 6 folios DIN A3, lo cual resultará en una anchura de 2,52m. La intención es que sea visible para toda la clase y haya suficiente espacio para poner los iconos. Habrá unas fichas con imágenes de filósofos, episodios históricos relevantes e incluso conceptos clave. También habrá unas fichas que señalen los distintos períodos de la historia (Edad Antigua, Medieval, Moderna y Contemporánea).

Ubicación y sesiones: se realizará en el aula y se reorganizarán las mesas en torno a equipos. La duración de esta actividad puede variar de entre una a tres sesiones de 50' que pueden ser consecutivas o estar repartidas a lo largo del curso.

Metodología

El profesor pedirá encontrar a un filósofo o un episodio histórico a través de su teoría. Se expondrá lo que ya se ha visto en clase a modo de pistas. Los alumnos trabajarán en grupos, que variarán según el número de alumnos en el aula. Cada grupo ha de trabajar en conjunto para hallar al filósofo o la fecha histórica que se está pidiendo, según se haya trabajado en clase; por ejemplo, si estamos viendo el apartado de antropología podemos hacer referencia a *On the Origin of Species*, 1859. En el caso de nuestra unidad didáctica, podemos enfocarnos en el paso entre la filosofía medieval al racionalismo y éste hacia la época ilustrada. Podemos trabajar en una sesión la época antigua o podemos trabajar en la línea entera haciendo referencia a sistemas éticos.

Objetivos

Atendiendo al DUA, podemos ayudar a un (o varios) alumno/s con TEA para asimilar conocimiento e interactuar con sus compañeros o aquellos que tienen TDAH a centrarse en una actividad concreta, pero no se reduce a ello. Entre los objetivos de esta práctica podemos señalar también el de fomentar el espíritu crítico; dar contenido transversal común a otras materias como historia, geografía, lenguaje o lengua extranjera; ayudar a aquellos que tienen un bajo rendimiento académico a memorizar contenido de una forma eficaz e incluso lúdica; ayudar a aquellos que tienen un alto potencial con contenido ampliado y más específico (recordemos que la línea temporal que pondremos en la pizarra sólo contiene los años, las fichas que creemos pueden versar sobre un amplio contenido). También puede estar dirigida a alumnos con problemas visuales (adaptando las fichas) y alumnos extranjeros, ya que pueden aportar los conocimientos adquiridos en su país de origen, incluso a aquellos que aún no hablan el idioma.

Igualmente puede servir para otras asignaturas que se imparten en la ESO, como valores cívicos o MAE, fijando temario ya visto. Se puede utilizar también al principio de segundo de bachillerato a modo de repaso o puede utilizarse al final de curso de forma lúdica, antes del examen de la PAU.

Evaluación

Se podrá sumar un punto positivo en la nota final a todos aquellos que hayan tenido una mínima aportación en clase. Ya que se trata de una situación de aprendizaje multifocal, la evaluación puede hacerse a través de la observación, la participación y los resultados.

Retórica y oratoria

Justificación

Esta propuesta de aprendizaje aborda la idea de implementar la retórica y oratoria en el debate filosófico. La finalidad es la de conocer e identificar argumentos sofísticos a la vez que se dan distintos planteamientos de un mismo problema y se fomenta el espíritu crítico. Trataremos la lógica a través de silogismos y veremos qué argumentos están bien estructurados y cuales son falaces.

Siguiendo el Compendio de retórica que ha escrito el profesor Alfonso Martín Jiménez de la Universidad de Valladolid, vamos a señalar en qué consiste estas dos materias tan relacionadas y destacar aspectos clave que queremos tratar en nuestro debate.

La retórica se refiere al uso de técnicas del lenguaje, a la estructuración del discurso y la presentación de argumentos. La oratoria por su parte hace referencia a la habilidad de hablar en público de manera efectiva. Para construir discursos, la retórica se constituye por:

- 1) La intelección. Busca la verosimilitud para que el discurso sea convincente y sirve para preparar el discurso.
- 2) La disposición, que organiza y ordena los recursos hallados en la invención, distribuyéndolos en las cuatro partes: exordio, narración, documentación y peroración.
- 3) Elocución, que es la adecuada expresión y adorno del discurso, haciéndolo claro y atractivo.

4) Memoria. Retención en la mente del discurso. Dominar el discurso y recitarlo como si se improvisara manifiesta un gran efecto persuasivo.

5) Acción y pronunciación. Es la emisión del discurso ante el auditorio, por ello es importante adecuar los gestos y el movimiento al contenido del discurso.

Estos cinco elementos del discurso están atravesados por una serie de pautas y procedimientos para que el discurso esté bien estructurado. De entre los que el profesor Martín Jiménez presenta, destacamos la importancia de incorporar en el debate los siguientes:

- *Logos* y *pathos* (razón y emoción) y *ethos* (costumbres y personalidad del orador). En un discurso no sólo hay que tener en cuenta el componente racional, sino también el emocional.
- Pruebas argumentativas. Estas pueden ser de dos tipos: inartificiales, cuando el orador no las crea, sino que se sirve de ellas. Pueden ser testigos, testimonios, leyes divinas o humanas... Y pruebas artificiales, porque el orador las crea. Estas son del tipo argumentativo, explicativo o demostrativo a través de signos.
- Disposición del discurso: exordio, para atraer la atención de los oyentes, narración, que presenta los hechos de una manera favorable, argumentación, que es la parte racional del discurso y se compone de una parte en que presenta las pruebas y otra que trata de refutar la postura contraria. Y, por último, peroración, que es un resumen de lo expuesto, pero conlleva también un componente emocional.
- Exposición e identificación de algunas figuras retóricas en el discurso: hipérbaton, anáfora, comparación, exageración...
- Ordenación de los argumentos. Conlleva la ordenación de ideas y proporciona mayor claridad en el discurso.
- Pronunciación. Aprender a modular el volumen, la inflexión y la velocidad de la voz, así como controlar la postura corporal.

Metodología

Atendiendo a *Los usos de la retórica* de A. Cattani (2001), la metodología que queremos implementar en el discurso filosófico ha de tener en cuenta las siguientes reglas:

1. No te creas infalible.
2. Busca un punto de partida común.
3. Involúcrate en lo que consideres verdadero.
4. Presenta las pruebas solicitadas por tu interlocutor.
5. No te escapes de las objeciones.
6. No descargues la carga de la prueba.
7. Sé pertinente.
8. Sé claro.
9. No deformes la posición de la contraparte.
10. En caso de duda, si es posible suspende el juicio.

Esta última nos parece muy importante. Parece una creencia extendida que siempre tengamos que dar un argumento, aunque sea a través de una opinión o creencia, esté justificada o no. A veces, es más adecuada la duda que el compromiso con algo que no se cree firmemente.

Estas pautas serán implementadas durante los debates filosóficos que tendrán lugar durante el año escolar. Lo más adecuado para esta situación de aprendizaje sería conectarla con la materia de comunicación lingüística, y poder impartirla desde el ámbito de la filosofía, al menos, dos horas cada cuatro semanas lectivas. Desde la lengua castellana y literatura pueden impartirse otras dos horas.

Objetivos

Desde el punto de vista del aprendizaje cognitivo, la retórica se incorpora desde una perspectiva heurística ya que se asocia con la apertura crítica, el manejo de

información desde múltiples perspectivas y se vincula con la *phrónesis*, el antidiogmatismo y la tolerancia, no solo en su enfoque sino a través de su práctica. Por ello debemos dotar al alumnado de herramientas que ayuden a expresarse en comunicación oral y permitan detectar los buenos argumentos.

Al implementar la retórica y oratoria en las aulas nos dirigimos concretamente al aumento de pensamiento crítico y por tanto a la reducción e identificación de falacias. A pesar de que la técnica argumentativa también puede ser utilizada de una forma sofística, dando una respuesta aparente mediante argumentos falaces, no queda reducida a ello. Siguiendo el planteamiento de Cattani, «en un debate el problema consiste no tanto en el uso de ardides retóricos (lo que parece inevitable), sino en el hecho de que quienes participan de él no sean capaces de individualizar y de neutralizar las falacias, intencionales o involuntarias, los errores, los trucos. Si uno se sirve de ardides retóricos, será tarea de la contraparte identificarlos y replicarlos.» A nuestro juicio esto también puede plantear un problema ya que el debate no puede estar centrado en identificar y refutar esos ardides porque si no se diluye el propio discurso. Sea como fuere, hemos de entender que el conflicto es en último término ineludible y siempre será preferible confrontar posiciones a través de la palabra que de la fuerza embrutecida.

Evaluación

Por un lado, está la figura del profesor que da las pautas del discurso y a la vez sirve de moderador. El profesor evaluará con un peso del 30 por ciento de la nota final. Evaluará la forma en que se ha llevado a cabo el discurso, atendiendo a aspectos de mejora de los alumnos desde los primeros días hasta los últimos días de clase y su grado de participación. El 70 % restante será evaluado por los propios alumnos a través de una valoración de cada uno de los participantes. Pediremos a los alumnos una disertación de cinco minutos en la que serán puntuados por sus propios compañeros. Para ello vamos a utilizar una plantilla que nos proporciona el profesor Martín Jiménez.

	0	1	2	3	4	5
1. Introducción (<i>exordio</i>): valorar el uso de recursos destinados a captar la atención, la benevolencia y la docilidad del auditorio.						
2. Narración de los hechos y <i>argumentación</i> (<i>prueba y refutación</i>): valorar la exposición de los hechos y/o el empleo de las ideas y de los recursos argumentativos.						
3. Conclusión (<i>peroración</i>): valorar si se resume lo esencial del discurso y si se predispone afectivamente a los destinatarios (moción de sentimientos).						
4. Elocución: valorar el uso de figuras retóricas y el adorno del discurso.						
5. Memoria: valorar el aprendizaje memorístico o el dominio del discurso.						
6. Puesta en escena (<i>acción</i>): valorar los efectos que se logran con la postura y la gesticulación (presencia escénica, contacto visual con el auditorio, transmisión de seguridad y entusiasmo...).						
7. Pronunciación: valorar los efectos que se logran con el uso de la voz (volumen, entonación, velocidad, ritmo, pausas...). Transmisión de entusiasmo o pasión.						
8. Valorar el grado de persuasión del discurso.						

Debates que proponemos en el aula conectados con problemáticas actuales:

1. Sanidad universal vs sanidad privada.

Para este debate podemos confrontar el modelo americano a través de Charles Fried. *La libertad moderna y los límites del gobierno*, donde expone las razones por las que el acceso a la sanidad debe mantenerse de forma privada. Fried señala que un sistema de atención medico universal y gratuito, financiado por impuestos como el de Quebec, es menos preferible al estadounidense. De entre los motivos principales destacan: priorizar la libre elección del individuo para proporcionarse la sanidad que él crea conveniente, elegir no pagar impuestos de un servicio al que quizás no le voy a dar uso o la dificultad de reclamar la lealtad de toda la sociedad para formar un sistema cooperativo que permita la sanidad pública y gratuita.

Frente a esta postura hallamos el sistema sanitario de muchos países europeos o Canadá, que contempla el acceso a una sanidad universal. De entre los motivos que podemos argumentar para su defensa destacan el derecho a la salud como un derecho humano básico, equidad y justicia social, evitando la discriminación, protege a la población más vulnerable, la esperanza de vida es más alta que en países con sanidad privada o la cohesión social ya que reduce desigualdades.

2. Derecho animal.

Podemos abordar este debate desde múltiples ópticas y enfoques: el utilitarismo de P. Singer, que aboga por un utilitarismo incluyendo a los animales. M. Nussbaum, que aboga por una ética liberal en la que el concepto de felicidad sea extendido hacia los animales no humanos, el enfoque vitalista de Tom Reagan, que aboga por dar valor a cada una de las vidas sin que estén vinculados con un estadio racional avanzado. Podemos ver las razones que dan los grupos veganos, vegetarianos o pescetarianos para comer o no animales o las corrientes anti especistas. Podemos enfocarlo en la tauromaquia: ¿es la tauromaquia un bien cultural?

Le Fantôme de l'Opéra. Elementos plurilingües

Justificación

Esta situación de aprendizaje está pensada para centros bilingües en francés. La obra y edición seleccionada, (Gautier-Languereau), está destinada para un público infantil en su lengua materna. No obstante, nosotros nos vamos a servir de ella para mostrarla a adolescentes por varios motivos: primero, proporciona una historia interesante con un lenguaje claro para trabajar una lengua extranjera, viene acompañada de un CD que cuenta la historia y es breve para trabajar en clase. Segundo, porque nos permite tratar las emociones y los actos desde una perspectiva compleja, que no reduce al personaje. Tiene cabida en nuestra unidad didáctica ya que se pone en cuestión la justificación moral del personaje principal; ¿es el fantasma de la ópera bueno, es malo? ¿Por qué? Asimismo, nos permite explorar la complejidad de las relaciones humanas y hablar de las emociones que expresamos y las que no expresamos; por qué actuamos de una manera y no de otra y, si esta forma de expresarnos es rígida o se puede cambiar.

Podemos poner en relación esta actividad con las características que deben cumplirse para tener un comportamiento virtuoso, según Aristóteles; el concepto de dignidad presente en la deontología kantiana o con la ética del cuidado, poniendo de

relieve que somos seres emocionales y que nos desarrollamos a través de la relación con nuestros semejantes.



Por otra parte, nos permite analizar del *décalage* entre apariencias y realidad. Permite reflexionar sobre el derecho a ser perdonados, a la redención o hablar de estados de ánimo, de la forma en que podemos reaccionar ante situaciones adversas. Para practicarlas podemos crear historias alternativas, distintos caracteres del mismo personaje cambiando la historia. De este modo profundizamos en las emociones, fijamos conceptos en otro idioma y desarrollamos la empatía.

Metodología

Esta situación de aprendizaje puede adaptarse a una o dos sesiones de 50' mediante trabajo individual. Primero vamos a ir leyendo el libro por partes y a escuchar su dicción justo después. Trataremos los conceptos que no entendemos y resolveremos dudas. Justo después hablaremos de las emociones, de las contingencias de la vida, de la importancia de perdonar y ser perdonados, además de la complejidad a la hora de definir a un ser humano.

Objetivos

El objetivo principal es abordar las emociones desde una perspectiva psicológica. El objetivo secundario es el que está contenido en la competencia plurilingüe. Al mostrar la complejidad de las emociones, se hará hincapié en la importancia de tratarlas en vez de "esconderse en un sótano" o quitarle importancia. La gestión de nuestras emociones

forma parte del aprendizaje y madurez y el hecho de hablar de ellas directamente permite dotar de herramientas para afrontar dificultades futuras.

Evaluación

Podemos realizar una prueba escrita para verificar los logros adquiridos según competencias. Para ello utilizaremos una rúbrica.

Texto: aprender a subrayar o reparar elementos importantes

“V. Después de esto hay que considerar qué es la virtud. Pues bien, dado que lo que se origina en el alma es de tres clases: afecciones, capacidades y estados, la virtud sería una de estas cosas. Y llamo «afecciones» al deseo, la ira, el miedo, la audacia, la envidia, la alegría, la amistad, el odio, la pasión, el celo, la piedad -en general aquellas a las que acompaña placer o dolor-. «Capacidades» son aquellas en virtud de las cuales se dice que podemos experimentar las anteriores: por ejemplo, aquellas en virtud de las cuales somos capaces de sentir ira, aflicción o piedad. «Estados» son aquellos en virtud de los cuales nos hallamos bien o mal con respecto a las afecciones. Por ejemplo, con respecto al sentimiento de ira: si estamos en una disposición violenta o floja, estamos mal, mientras que, si estamos en disposición moderada, estamos bien. E igualmente con los demás. Ahora bien, ni las virtudes ni los vicios son afecciones, porque no se dice que somos buenos o malos en razón de las afecciones, sino en razón de las virtudes y los vicios. También, porque no recibimos elogios ni censuras en razón de las afecciones (en efecto, ni el que tiene miedo ni el que siente ira recibe elogios; ni recibe censuras el que siente ira sencillamente, sino el que la siente de una manera determinada), sino que recibimos elogios o censuras en razón de las virtudes y de los vicios. Más todavía: sentimos ira y temor no por elección, mientras que las virtudes son actos de elección o no se dan sin elección. Además de esto, se dice que nos conmovemos en razón de las afecciones, pero no se dice que nos conmovamos en razón de las virtudes y los vicios,

sino que estamos en una cierta disposición. Por estas razones tampoco son capacidades, porque, en efecto, no se dice que seamos buenos ni malos por ser capaces de tener sencillamente afecciones, ni recibimos elogios ni censuras. Aún más: es por naturaleza como tenemos capacidades, pero en cambio, no somos buenos o malos por naturaleza. Ya hemos hablado antes sobre esto. Por consiguiente, si las virtudes no son ni afecciones ni capacidades, sólo queda que sean estados. Pues bien, ya ha quedado dicho qué es la virtud genéricamente.

VI. Mas conviene no sólo decir que es un estado, sino también qué clase de estado. Pues bien, hay que afirmar que toda virtud no sólo hace que esté en buena disposición aquello de lo que es virtud, sino que también lleva bien a cumplimiento su actividad: por ejemplo, la virtud del ojo hace valioso tanto al ojo como a su actividad, pues vemos bien gracias a la virtud del ojo. Igualmente, la virtud del caballo hace excelente al caballo y bueno para correr, para llevar a su jinete y hacer frente a los enemigos. Bien, si ello es así en todos los casos, también la virtud del hombre sería el estado gracias al cual el hombre llega a ser bueno y gracias al cual realiza bien su propia actividad."

Ética a Nicómaco. Libro II. Cap. V y VI.

Justificación

En esta situación de aprendizaje vamos a mostrar la importancia del subrayado para identificar los elementos clave. A través de un texto de Aristóteles, veremos y desarrollaremos el concepto de virtud. Abordaremos un clásico imprescindible desde la fuente original y aprenderemos a reparar elementos de otros textos o de otras materias.

Metodología

Proporcionaremos el texto en un folio. Se requiere el uso de lápices de colores o subrayadores. Junto al texto se pedirá a los alumnos que respondan cuatro preguntas mediante distintos subrayados. Al mismo tiempo, vamos a utilizar las TIC mediante un *power point* donde presentaremos el texto en la pantalla y realizaremos algunas preguntas. Después presentaremos el mismo texto casi todo subrayado, con diferentes colores de subrayado, pero saturado. Finalmente, presentaremos el texto subrayado de

forma correcta, con la información que se pide organizada y los alumnos podrán hacer una comparación con sus propios subrayados. Cada alumno podrá trabajar esta situación individualmente, utilizando lápices de colores (preferiblemente suaves, para no saturar el texto).

Ejemplo de subrayado:

1. Preguntas.

Subrayar las partes que indican...

- 1. ¿Cómo define Aristóteles la virtud? (Amarillo)
- 2. ¿Es la virtud una afección? ¿Por qué? (Azul)
- 3. ¿Es la virtud una capacidad? ¿Por qué? (Verde)
- 4. ¿Es la virtud un estado? ¿Por qué? (Rosa)

2. Texto

V. Después de esto hay que considerar qué es la virtud. Pues bien, dado que lo que se origina en el alma es de tres clases: afecciones, capacidades y estados, la virtud sería una de estas cosas. Y llamo «afecciones» al deseo, la ira, el miedo, la audacia, la envidia, la alegría, la amistad, el odio, la pasión, el celo, la piedad -en general aquellas a las que acompaña placer o dolor-. «Capacidades» son aquellas en virtud de las cuales se dice que podemos experimentar las anteriores: por ejemplo, aquellas en virtud de las cuales somos capaces de sentir ira, aflicción o piedad. «Estados» son aquellos en virtud de los cuales nos hallamos bien o mal con respecto a las afecciones. Por ejemplo, con respecto al sentimiento de ira: si estamos en una disposición violenta o floja, estamos mal, mientras que si estamos en disposición moderada, estamos bien. E igualmente con los demás. Ahora bien, ni las virtudes ni los vicios son afecciones, porque no se dice que somos buenos o malos en razón de las afecciones, sino en razón de las virtudes y los vicios. También, porque no recibimos elogios ni censuras en razón de las afecciones (en efecto, ni el que tiene miedo ni el que siente ira recibe elogios; ni recibe censuras el que siente ira sencillamente, sino el que la siente de una manera determinada), sino que recibimos elogios o censuras en razón de las virtudes y de los vicios. Más todavía: sentimos ira y temor no por elección, mientras que las virtudes son actos de elección o no se dan sin elección. Además de esto, se dice que nos comovemos en razón de las afecciones, pero no se dice que nos comovamos en razón de las virtudes y los vicios, sino que estamos en una cierta disposición. Por estas razones tampoco son capacidades, porque, en efecto, no se dice que seamos buenos ni malos por ser capaces de tener sencillamente afecciones, ni recibimos elogios ni censuras. Aún más: es por naturaleza como tenemos capacidades, pero en cambio, no somos buenos o malos por naturaleza. Ya hemos hablado antes sobre esto. Por consiguiente, si las virtudes no son ni afecciones ni capacidades, sólo queda que sean estados. Pues bien, ya ha quedado dicho qué es la virtud genéricamente.

VI. Mas conviene no sólo decir que es un estado, sino también qué clase de estado. Pues bien, hay que afirmar que toda virtud no sólo hace que esté en buena disposición aquello de lo que es virtud, sino que también lleva bien a cumplimiento su actividad: por ejemplo, la virtud del ojo hace valioso tanto al ojo como a su actividad, pues vemos bien gracias a la virtud del ojo. Igualmente, la virtud del caballo hace excelente al caballo y bueno para correr, para llevar a su jinete y hacer frente a los enemigos. Bien, si ello es así en todos los casos, también la virtud del hombre sería el estado gracias al cual el hombre llega a ser bueno y gracias al cual realiza bien su propia actividad.

3. Texto mal subrayado.

V. Después de esto hay que considerar qué es la virtud. Pues bien, dado que lo que se origina en el alma es de tres clases: afecciones, capacidades y estados, la virtud sería una de estas cosas. Y llamo «afecciones» al deseo, la ira, el miedo, la audacia, la envidia, la alegría, la amistad, el odio, la pasión, el celo, la piedad -en general aquellas a las que acompaña placer o dolor-. «Capacidades» son aquellas en virtud de las cuales se dice que podemos experimentar las anteriores: por ejemplo, aquellas en virtud de las cuales somos capaces de sentir ira, aflicción o piedad. «Estados» son aquellos en virtud de los cuales nos hallamos bien o mal con respecto a las afecciones. Por ejemplo, con respecto al sentimiento de ira: si estamos en una disposición violenta o floja, estamos mal, mientras que si estamos en disposición moderada, estamos bien. E igualmente con los demás. Ahora bien, ni las virtudes ni los vicios son afecciones, porque no se dice que somos buenos o malos en razón de las afecciones, sino en razón de las virtudes y los vicios. También, porque no recibimos elogios ni censuras en razón de las afecciones (en efecto, ni el que tiene miedo ni el que siente ira recibe elogios; ni recibe censuras el que siente ira sencillamente, sino el que la siente de una manera determinada), sino que recibimos elogios o censuras en razón de las virtudes y de los vicios. Más todavía: sentimos ira y temor no por elección, mientras que las virtudes son actos de elección o no se dan sin elección. Además de esto, se dice que nos conmovemos en razón de las afecciones, pero no se dice que nos conmovemos en razón de las virtudes y los vicios, sino que estamos en una cierta disposición. Por estas razones tampoco son capacidades, porque, en efecto, no se dice que seamos buenos ni malos por ser capaces de tener sencillamente afecciones, ni recibimos elogios ni censuras. Aún más: es por naturaleza como tenemos capacidades, pero en cambio, no somos buenos o malos por naturaleza. Ya hemos hablado antes sobre esto. Por consiguiente, si las virtudes no son ni afecciones ni capacidades, sólo queda que sean estados. Pues bien, ya ha quedado dicho qué es la virtud genéricamente.

VI. Mas conviene no sólo decir que es un estado, sino también qué clase de estado. Pues bien, hay que afirmar que toda virtud no sólo hace que esté en buena disposición aquello de lo que es virtud, sino que también lleva bien a cumplimiento su actividad: por ejemplo, la virtud del ojo hace valioso tanto al ojo como a su actividad, pues vemos bien gracias a la virtud del ojo. Igualmente, la virtud del caballo hace excelente al caballo y bueno para correr, para llevar a su jinete y hacer frente a los enemigos. Bien, si ello es así en todos los casos, también la virtud del hombre sería el estado gracias al cual el hombre llega a ser bueno y gracias al cual realiza bien su propia actividad.

4. Texto con subrayado que responde a lo que se nos está preguntando.

V. Después de esto hay que considerar qué es la virtud. Pues bien, dado que lo que se origina en el alma es de tres clases: afecciones, capacidades y estados, la virtud sería una de estas cosas. Y llamo «afecciones» al deseo, la ira, el miedo, la audacia, la envidia, la alegría, la amistad, el odio, la pasión, el celo, la piedad -en general aquellas a las que acompaña placer o dolor-. «Capacidades» son aquellas en virtud de las cuales se dice que podemos experimentar las anteriores: por ejemplo, aquellas en virtud de las cuales somos capaces de sentir ira, aflicción o piedad. «Estados» son aquellos en virtud de los cuales nos hallamos bien o mal con respecto a las afecciones. Por ejemplo, con respecto al sentimiento de ira: si estamos en una disposición violenta o floja, estamos mal, mientras que si estamos en disposición moderada, estamos bien. E igualmente con los demás. Ahora bien, ni las virtudes ni los vicios son afecciones, porque no se dice que somos buenos o malos en razón de las afecciones, sino en razón de las virtudes y los vicios. También, porque no recibimos elogios ni censuras en razón de las afecciones (en efecto, ni el que tiene miedo ni el que siente ira recibe elogios; ni recibe censuras el que siente ira sencillamente, sino el que la siente de una manera determinada), sino que recibimos elogios o censuras en razón de las virtudes y de los vicios. Más todavía: sentimos ira y temor no por elección, mientras que las virtudes son actos de elección o no se dan sin elección. Además de esto, se dice que nos conmovemos en razón de las afecciones, pero no se dice que nos conmovemos en razón de las virtudes y los vicios, sino que estamos en una cierta disposición. Por estas razones tampoco son capacidades, porque, en efecto, no se dice que seamos buenos ni malos por ser capaces de tener sencillamente afecciones, ni recibimos elogios ni censuras. Aún más: es por naturaleza como tenemos capacidades, pero en cambio, no somos buenos o malos por naturaleza. Ya hemos hablado antes sobre esto. Por consiguiente, si las virtudes no son ni afecciones ni capacidades, sólo queda que sean estados. Pues bien, ya ha quedado dicho qué es la virtud genéricamente.

VI. Mas conviene no sólo decir que es un estado, sino también qué clase de estado. Pues bien, hay que afirmar que toda virtud no sólo hace que esté en buena disposición aquello de lo que es virtud, sino que también lleva bien a cumplimiento su actividad: por ejemplo, la virtud del ojo hace valioso tanto al ojo como a su actividad, pues vemos bien gracias a la virtud del ojo. Igualmente, la virtud del caballo hace excelente al caballo y bueno para correr, para llevar a su jinete y hacer frente a los enemigos. Bien, si ello es así en todos los casos, también la virtud del hombre sería el estado gracias al cual el hombre llega a ser bueno y gracias al cual realiza bien su propia actividad.

Objetivos

El objetivo es múltiple. Primero, que los alumnos se enfrenten a un texto clásico para buscar información. Segundo, que perciban los errores que se cometen o que cometan ellos mismos en la búsqueda de información y tercero, de acuerdo con la competencia de aprender a aprender, los alumnos pueden utilizar esta práctica para desarrollar mecanismos que les permitan mejorar la forma en que asimilan y estructuran conocimientos nuevos.

Evaluación

Esta tarea será evaluada a través del cuaderno de clase. En él podremos ver la forma en que estructuran el temario impartido.

“Hacer visible lo invisible” Desigualdad de género.

Integración. Grunia Sújareva

Justificación

Esta situación de aprendizaje tiene dos enfoques: el principal está relacionado con la omisión deliberada de la figura femenina a lo largo de la historia. El otro objetivo está relacionado con la inclusión, dar visibilidad y mostrar en qué consiste el TEA. Por ello vamos a hablar de Grunia Sújareva (o Grunya Efimovna Sukhareva), una médica y psiquiatra infantil ucraniana. Nacida en Kiev en 1891, trabajó en Moscú y dirigió el Departamento de Psiquiatría en la Universidad de Járkov. Sújareva centró sus estudios en un grupo de niños con un comportamiento distinto. Tomó el término de autista¹⁶ del psiquiatra Eugen Bleuler quien lo utilizó para referirse a un comportamiento que describe el propio aislamiento social y el desapego de la realidad que a menudo se observaba en niños con esquizofrenia. Sújareva reutilizará este término para definir otro tipo de comportamiento bien distinto a la esquizofrenia. Publicó su trabajo en 1925 en

¹⁶ E. Beuler Dementia praecox oder Gruppe der Schizophrenien. Tratado de Psiquiatría dirigido por Gustav Aschaffenburg (1866–1944) y publicado en Viena en 1911.

ruso, y un año después en alemán, en la revista *Monatsschrift für Psychiatrie und Neurologie*¹⁷. Más de veinte años antes que Asperger o Kanner, Sújareva realiza un cuadro clínico pionero y mucho más acertado que aquellos que tuvieron el reconocimiento como padres del diagnóstico autista.

Respecto de Hans Asperger, psiquiatra austriaco colaborador activo del régimen nazi, podemos decir que copió íntegramente el trabajo de Sújareva, publicándolo en 1944. Asperger identificó un grupo de personas, algunos con altas capacidades, a las que dotó de un estatus especial, incluso si algunos sujetos eran distintos. Así nació la distinción de “Asperger” como sujetos dotados de altas capacidades. Sin embargo, este diagnóstico ha contribuido a estereotipar el autismo ya que el número de personas afectadas de autismo y altas capacidades es realmente pequeño. Por otro lado, esta distinción no es acertada, ya que se comparten rasgos comunes como la fijación intensa por un asunto, la dificultad para sociabilizar, el aislamiento e incluso problemas físicos asociados. El síndrome de Asperger se eliminó del DSM, que es el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales utilizado principalmente en EEUU, en 2013. La OMS también eliminó este término en 2019. Ambos sistemas de clasificación han unificado todos los subtipos previos de autismo en una única categoría de «Trastornos del Espectro Autista» (TEA)¹⁸ y se ha hecho hincapié en que se trata de una condición, no de un trastorno del desarrollo.

Por su parte, Leo Kanner, psiquiatra austriaco nacionalizado estadounidense, también publicó estudios sobre el autismo. En 1943 publicó un artículo donde relata una serie de casos de niños que compartían unos rasgos comunes. Ignoramos si conocía los estudios de Sújareva, pero sí sabemos que el enfoque era distinto. Kanner señalaba a los padres como un posible origen de esta condición¹⁹, entendiendo el autismo como un

¹⁷ Pedreira Massa, José Luís. «Gruña Sukhareva: la primera autora que describió el autismo infantil y, sobre todo, el llamado Síndrome de Asperger». Eipea - escuchando y pensando los autismos, 2020, núm. 8, p. 38-41, <https://raco.cat/index.php/eipea/article/view/397644>

¹⁸ <https://www.elsevier.es/es-revista-revista-psiquiatria-salud-mental--286-articulo-el-destino-del-diagnostico-sindrome-S1888989119300540>

¹⁹

http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/185/cd/material_complementario/m2/Trastornos_a_utistas_del_contacto_afectivo.pdf Artículo original: Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective

desorden del normal desarrollo del bebé, aunque también apuntaba a una incapacidad innata para formar el carácter afectivo formal. Mucho más lejos fue otro psicólogo austriaco, también nacionalizado estadounidense, Bruno Bettelheim, quién diseño y aplicó la hipótesis de las “madres congelador, o madres nevera”. Bettelheim, reputado psicólogo y psiquiatra, profesor en la Universidad de Chicago, afirmaba que la culpa del aislamiento de los niños autistas la tenía la madre, ya que había negado cariño desde la más tierna infancia a su bebé. A pesar de que esta teoría no se sostenía científicamente ya que no explicaba por qué otros hermanos tienen un desarrollo perfectamente normal con la misma madre, esta teoría estuvo vigente hasta los años 90, justo antes del suicidio de Bettelheim. A su muerte, salieron a la luz prácticas abusivas a sus pacientes, tanto físicas como de abuso sexual. Richard Pollak, periodista estadounidense, escribió una biografía critica de su vida, “The Creation of Dr. B: A Biography of Bruno Bettelheim” (1997), donde recogió testimonios de exalumnos que describían comportamientos sexualmente abusivos, fuertes castigos físicos y abuso de poder con las personas que estaban a su cargo en la escuela de Chicago desde 1944 hasta 1973. También salió a la luz que había falsificado sus credenciales, ya que no tenía ningún doctorado en psicología, sino un título de filosofía especializado en estética obtenido en la Universidad de Viena. A pesar de todo esto, tuvo en vida pleno reconocimiento.

El trabajo de Sújareva no sólo fue pionero, sino uno de los diagnósticos más acertados. Por un lado, diferenció el síndrome autista de la esquizofrenia o el comportamiento excéntrico, señalando que se da una condición congénita de características comunes en un grupo de población. Estos rasgos incluyen una actitud de aislamiento respecto de otros niños, una forma de procesar las ideas distinta, con una clara tendencia a la esquematización, ligado frecuentemente a comportamientos

contact. Nervous Child, 2, (217250). Traducido por Teresa Sanz Vicario. Publicado en la Revista Española de Discapacidad Intelectual Siglo Cero.

“Otro hecho destaca prominentemente: en todo el grupo hay muy pocos padres y madres realmente cálidos; la mayoría de los padres, abuelos y otros familiares, son personas muy preocupadas por abstracciones de naturaleza científica, literaria o artística, y con un limitado interés genuino por la gente. Incluso algunos de los matrimonios más felices son a menudo fríos y formalistas en sus relaciones. Tres de los matrimonios fueron un fracaso total. Surge la pregunta de si, o hasta qué punto, este hecho ha contribuido a la condición de sus hijos.”

repetitivos y, sobre todo, observó una serie de afectaciones físicas que incluían problemas en psicomotricidad, hipo o hiper sensibilidad o falta de expresividad entre otros. Este cuadro, diagnosticado hace cien años, es sobre el que se trabaja actualmente.

Metodología

Primero veremos un vídeo de 16 minutos sobre Grunia Sújareva. Despues explicaremos en qué consiste el TEA, como puede ser integrado, resolveremos dudas y, finalmente, haremos un cuestionario de 5' sobre el “efecto Matilda” (Matilda Electa Joslyn), recordando que a lo largo de la historia ha habido muchísimos casos en el que el trabajo de la mujer se ha ignorado, robado, o no se ha dado ningún reconocimiento.

Podemos recurrir a un test online ya preparado (podemos encontrar un Quizz en <https://quizizz.com/admin/quiz/67cf432c34a546cfe4b20447>). Para ahorrar tiempo, ya que sólo disponemos de 50' por clase, podemos preparar algunas preguntas fotocopiadas en un folio e ir dando las respuestas justo después.

Ejemplos:

1. ¿Quién descubrió la estructura del ADN?

- James Watson y Francis Crick (Premio Nobel en 1962)
- Rosalind Franklin

2. Cómo se calculó las trayectorias para misiones espaciales como el Apolo 11.

- Gracias a los ingenieros de la NASA.
- Katherine Johnson hizo esos cálculos.

[Haremos referencia a la película *Hidden Figures* de 2016 (“Figuras ocultas”)]

3. ¿Quién inventó la primera prueba de embarazo casera a través de la hormona hCG?

- Los ejecutivos que trabajaban en la empresa *Organon Pharmaceuticals*, en 1971.
- Margaret Crane en 1967.

4. ¿Cuándo se creó la declaración de derechos del hombre y el ciudadano en la que se incluía a la mujer?

- 1789 en Francia, con La Declaración de los derechos del hombre y el ciudadano.

- 1791 en Francia, Olympe de Gouges la expuso, aludiendo a que, si la mujer puede ser castigada con la muerte por sus actos, también tiene que ser sujeto de derechos para defenderlos ante un Tribunal de Justicia.

Objetivo

El objetivo es evidenciar la exclusión del trabajo de las mujeres, poniendo en relieve cómo ha sido sistemáticamente invisibilizado.

Evaluación

Se incluirán preguntas relacionadas con este contenido en el examen final.

El poder de las imágenes: Samsara





Justificación

Vivimos en una época donde la imagen se ha impuesto como símbolo. El formato de video corto que aporta información es moneda de cambio en redes sociales. La lectura y la narrativa quedan relegadas a un segundo plano. Sin embargo, no todo está perdido, podemos aprovechar el impacto que la imagen nos ofrece y crear nuestro propio relato según vemos las escenas. En esta situación de aprendizaje proponemos el visionado de *Samsara*, (2011) del realizador Ron Fricke, director también de la predecesora *Baraka* en 1992. En ella se presenta una secuencia de imágenes potentísimas acompañadas de música, pero sin ningún diálogo. A través de este visionado ofrecemos un camino de introspección para que cada alumno interiorice su propio relato. Después de ello se pondrá en común lo que a cada uno le ha llamado la atención. Es de esperar que ninguna clase sea igual a la anterior, aun siendo la misma película.

Aprovecharemos para recomendar otro tipo de visionado como “La sal de la Tierra” de Wim Wenders, que relata las distintas culturas que habitan la tierra desde los ojos de Sebastião Salgado, un fotógrafo brasileño. Desde la perspectiva del relato, narración y contingencias de toda una vida, recomendamos “¡Vivir!” (*Huózhe*) de Zhang Yimou. Otra película que puede servir para mostrar las relaciones de poder, la perspectiva de género, la libertad, el clasismo y la importancia de la sororidad es “La linterna roja”, (*Dà Hóng Dēnglóng Gāogāo Guà*), basada en la novela “Esposas y Concubinas”, de Su Tong.

Metodología

Visionado de documental en clase. La película tiene una duración de 99 minutos. Ya que se trata de imágenes podemos acortar su duración para adaptarla a 40 minutos más 10 de comentarios o fraccionarla en dos sesiones de 50'.

Objetivos

Según el visionado que se elija, puede estar relacionado con un contenido u otro. Por ejemplo, *Samsara* se relaciona con la narrativa interior, la introspección, la creatividad o la estética; también con cuestiones éticas. *La linterna roja* está enfocada en las relaciones de poder, la libertad, el conflicto entre clases sociales, la importancia de la sororidad o la complejidad de la psique humana.

Evaluación

Podemos evaluar a través de un trabajo final de lo que se ha visto, realizar un cuestionario o elaborar un trabajo creativo en casa. De esta situación de aprendizaje que implica una enseñanza “pasiva” a través del visionado de imágenes, podemos evaluar a los alumnos mediante la selección de una imagen a la que se acompaña un breve texto, ya sea un proverbio, cita de autor o comentario personal. Esto implica una respuesta “activa” donde es el alumno el que crea contenido y da sentido a una imagen.

La frontera entre lo legal y lo moral. Uso de las TIC.

Justificación

En esta situación de aprendizaje vamos a poner de relieve la frontera entre lo legal y lo moral. Resulta evidente que hay prácticas legales que, aunque no tienen una justificación moral sólida, están recogidas en la economía capitalista como hábitos permisibles. Veremos también prácticas que ahora son ilegales, pero fueron aceptadas en el pasado o costumbres que son legales en algunos países y en otros no. La esclavitud, el apartheid en África, leyes de segregación racial en India o EEUU, prohibición de voto a mujeres, criminalización de homosexualidad, tratamiento de residuos en las fábricas, prácticas empresariales depredadoras... A través de un cuestionario proporcionaremos

a los alumnos datos significativos enfocándonos en las diferencias que hay entre la ley y la moral.

Metodología

En esta práctica vamos a poner en marcha el uso de las TIC a través de la aplicación “Canvas”. Los alumnos podrán responder preguntas en línea mediante el uso de dispositivos móviles o *tablets*. Se puede responder de forma individual o hacer grupos; depende del número de dispositivos que pueden facilitarse a los alumnos.

Ejemplos:

Antes de 1865, la posesión de esclavos en estados del sur de EE.UU. era...

- a) Legal, amparada por la Constitución.
- b) Tolerada pero no regulada.
- c) Ilegal según leyes federales.

Desde cuando la mujer pudo votar en España:

- a) 1978 gracias a la Constitución Española.
- b) 1931 gracias a Clara Campoamor, abogada y jurista, afiliada al Partido Republicano Radical.
- c) 1965 gracias a la llamada *Sección Femenina*.

Dupont y contaminación por PFOA (1951-2015). Durante décadas, Dupont vertió químicos tóxicos al río Ohio. Esta práctica fue inicialmente...

- a) Legal.
- b) Un delito ecológico, ya que violaba leyes de la época.
- c) Un accidente industrial.

Países que no tienen un salario mínimo marcado por ley:

- a) Suiza, Finlandia y Dinamarca.

b) China, Reino unido y Brasil.

c) México, Italia y Francia.

Con esta última pregunta ponemos de manifiesto que se cumplen prácticas morales sin tener un apoyo legal según el contexto social.

Objetivo

El propósito de este ejercicio es el de ofrecer una perspectiva distinta a los alumnos, enfocada en la diferencia entre *ser* y *deber ser*. Por otra parte, se pone en práctica el uso de las TIC en el aula.

Después de este ejercicio puede pedirse un trabajo de reflexión hecho en casa.

Evaluación

Como es un cuestionario en línea, las respuestas son evaluadas justo después de terminar. Este ejercicio evalúa, pero no puntúa, ya que su contenido sirve para ampliar el conocimiento y conectar ideas, no para fijar conocimiento ya visto.

Conclusión

En este trabajo hemos presentado la unidad didáctica de ética y moral conectada con el marco legislativo e integrada dentro de una programación didáctica. Se ha desarrollado su contenido conectándolo a los descriptores operativos y a unas situaciones de aprendizaje relacionadas con la propuesta metodológica de ética.

A través de una serie de cartografías, hemos establecido las bases para un desarrollo del pensamiento de forma crítica y autónoma. Hemos centrado nuestros esfuerzos en ofrecer herramientas para poder justificar nuestras acciones desde una retórica adecuada.

Sin embargo, como ya anticipamos, resulta incoherente que la materia de filosofía tenga tanto peso y sólo se dé tres horas a la semana. Incluso esta unidad didáctica se ve ajustada para ser impartida en 9 sesiones. Por ello y a modo de conclusión proponemos luchar por impartir la asignatura de filosofía una hora más a la semana y, sobre todo, hacerlo desde edades más tempranas, que ayuden a introducir planteamientos dirigidos a formar ciudadanos con una actitud crítica y autónoma, que fomenten la reflexión y el diálogo.

Bibliografía principal

Aristóteles. (2011). *Ética a Nicómaco* (J. L. Calvo Martínez, Trad. e Introd.). Alianza Editorial.

Aristóteles. (2014). *Metafísica* (J. L. Calvo Martínez, Trad. e Introd.). Gredos.

Bentham, J. (1989) *El Panóptico*. M. Foucault. *El ojo del poder*. (Maria Jesús Miranda, traductora) La piqueta. (Propuesta arquitectónica publicada en 1791)

Berlin, I. (1969). *Two concepts of liberty*. In *Four essays on liberty* (pp. 118–172). Oxford University Press.

Cattani, A. (2003) *Los usos de la retórica*. (Versión castellana de Pepa Linares) Alianza Editorial. (*Botta e risposta. L'arte della replica*, 2001)

Cicerón, M. T. (1948). *De los deberes* (B. Estrada Morán, Trad.; A. Gómez Robledo, Introd.). Universidad Nacional Autónoma de México.

Cicerón, M. T. (1967). *De la vieillesse, De l'amitié, Des devoirs* (C. Appuhn, Trad.). Garnier-Flammarion.

Espié, C., Beigel.C (2019). *Le fantôme de l'Opéra. Dáprés l'oeuvre de Gaston Leroux]* (1 CD audio). Gautier Languereau.

Fried, C. (2009). *La libertad moderna y los límites del gobierno* (E. Otero, Trad.). Liberty Fund Katz. (Obra original publicada en 2006).

Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Harvard University Press.

Hallé, F. (2022). *Por un bosque primario en Europa occidental. Manifiesto* (F. Calderón Quindós & B. Coca Méndez, Trads.). Libros del Jata.

Kant, I. (1985). *Crítica de la razón práctica* (E. Miñana, V. E. García Morente, Trads.). Ediciones Sígueme. (Obra original publicada en 1788).

Kant, I. (2002). *Crítica de la razón pura* (P. Ribas, Trad.). Gredos. (Obra original publicada en 1781-1787).

Kant, I. (2006). *Teoría y práctica*. (J.M Palacios, M. F. Pérez López y R. Rodríguez Aramayo). Tecnos. (Obra original publicada en 1797)

Kant, I. (2010). *Fundamentación para una metafísica de las costumbres*. (R. Rodríguez Aramayo, Trad.) Alianza Editorial. (Obra original publicada en 1785)

Kant, I. (2016). La paz perpetua. (Joaquín Abellán García traductor). Alianza Editorial. (Obra original publicada en 1795)

Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Desclée de Brouwer.

Lara, F. y Francés, P. (Eds.). (2004). *Ética sin dogmas: Racionalidad, consecuencias y bienestar en el utilitarismo contemporáneo*. Biblioteca Nueva.

Martín Jiménez, A. (2019). *Hablar en público: Normas retóricas elementales*. Edición del autor.

Martín Jiménez, A. (2021). *Compendio de retórica* (Ed. revisada y ampliada). Edición del autor.

Mandeville, B. (1714). *The fable of the bees: Or, private vices, publick benefits*.

Mill, J. S. (2013). *Sobre la libertad* (R. Ramos Fontecoba, Trad.). Alianza Editorial. (Obra original *On Liberty* publicada en 1859)

Nussbaum, M. C. (2012). *Las fronteras de la justicia: Consideraciones sobre la exclusión*. Paidós. (Obra original publicada en 2007).

Pastor, C. A., Sánchez Serrano, J. M. y Zubillaga del Río, A. (2024). *Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA): Pautas para su introducción en el currículo*. Junta de Castilla y León.

Platón. (1983). *El banquete. Fedón. Fedro* (L. Gil Fernández, Trad., introd. y notas). Orbis.

Platón. (1987). *Diálogos II: Gorgias, Menéxeno, Eutidemo, Menón, Crátilo* (J. Calonge Ruiz, E. Acosta Méndez, F. J. Olivieri, J. L. Calvo Martínez, Trads.). Gredos.

Platón. (2012). *La República* (M. Fernández-Galiano y J. M. Pabón, Trads.). Alianza Editorial.

Regan, T. (1983). *The case for animal rights*. University of California Press.

Regan, T. (2006). *Jaulas vacías: El desafío de los derechos de los animales*. Fundación Altarriba.

Sanahuja Ribés, A., Barrera Ciurana, M., Márquez Vázquez, C. y Yahari, H. D. (2024). *PractiDUA. Guía práctica para abordar el Diseño Universal para el Aprendizaje a través de rincones*. Real Patronato sobre Discapacidad.

Singer, P. (2001). *Animal liberation* (Rev. ed.). Ecco Press. (Obra original publicada en 1975).

Singer, P. (2015). *The most good you can do: How effective altruism is changing ideas about living ethically*. Yale University Press.

Sukhareva, G. (1996). Schizoid personality disorder of childhood. *European Child & Adolescent Psychiatry*, *5*(3), 131–138. (Traducción del original en ruso de 1925 por Sula Wolff).

Zeldovich, L. (2018, 7 de noviembre). How history forgot the woman who defined autism. *Spectrum*. <https://www.spectrumnews.org/opinion/grunya-sukhareva-beginning-autism-studies-russia/>

Bibliografía secundaria

Chevallier, J.-J. (1993). *Histoire de la pensée politique*. Payot.

Constant, B. (1819). De la liberté des Anciens comparée à celle des Modernes [Discurso pronunciado en l'Athénée Royal de Paris].

Fragmentos presocráticos. De Tales a Demócrito. (2012) Alianza Editorial (Alberto Bernabé traductor)

- Epicuro. (2012) *Obras completas*. (José Vara traductor) Catedra. (Siglo IV o III a.C)
- Hobbes, T. (2001). Leviatán o la materia, forma y poder de un Estado eclesiástico y civil (C. Mellizo, Trad., prólogo y notas). Alianza Editorial. (Obra original publicada en 1651).
- López Mondéjar, L. (2024). Sin relato: Atrofia de la capacidad narrativa y crisis de la subjetividad. Anagrama.
- Morin, E. (1979). Le paradigme perdu : La nature humaine. Seuil.
- Otero, E. (2001). *Medio ambiente y educación: capacitación ambiental para docentes*. Ediciones novedades educativas.
- Pettit, P. (1997). Republicanism: A theory of freedom and government. Oxford University Press.
- Rawls, J. (1995). Teoría de la justicia (M. D. González, Trad.). Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1971).
- Ross, W. D. (1994). Lo correcto y lo bueno (L. Rodríguez Duplá, Trad.). Sígueme. (Obra original publicada en 1930).

Leyes incluidas en marco teórico

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 106, de 4 de mayo de 2006, pp. 17158-17207.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 106, de 4 de mayo de 2006, pp. 17158-17207. Modificada por la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre. Boletín Oficial del Estado, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020, pp. 122868-122953.
- Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato. Boletín Oficial del Estado, núm. 81, de 5 de abril de 2022, pp. 44593-44762.

- 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.
- Aristóteles. La Política. Editorial Bruguera, 1974.

Aristóteles. Ética a Nicómaco. Alianza Editorial, 2001.

Libros de texto consultados

Edebé. (2015). Filosofía 1.º Bachillerato. Edebé. ISBN 978-84-683-2067-0.

McGraw Hill (2022). Filosofía 1.º Bachillerato. McGraw Hill Interamericana de España. ISBN: 978-8448634285.

Santillana (2022). Filosofía 1.º Bachillerato: Construyendo mundos. Santillana. ISBN 978-84-680-6768-1.

Enlaces web

1. Atención a la diversidad:
 - <https://www.recursosdua.com/que-es-dua>
 - https://www.rpdiscapacidad.gob.es/estudios-publicaciones/2024_PractiDUA_.pdf
2. DUA. <https://www.dsca.gob.es/es/publicacion/practidua-guia-practica-abordar-diseno-universal-aprendizaje-traves-rincones>
3. Actividades complementarias para unidad didáctica de ética y moral.
<https://lourdescardenal.wordpress.com/2017/04/02/historia-de-la-etica/>
4. Cambridge Declaration on Consciousness:
<http://fcmconference.org/img/CambridgeDeclarationOnConsciousness.pdf>

5. Canva. Creación de cuestionarios y material para las TIC:
<https://www.canva.com/design/DAGqIPfJm5s/rYW2AvuMnkJe4wBh3EMoJQ/edit?referrer=quizzes-landing-page>
6. Cuestionario sobre el efecto Matilda
<https://quizizz.com/admin/quiz/67cf432c34a546cfe4b20447>
7. Normas retóricas elementales. A. Martín Jiménez.
<https://alfonsomartinjimenez.blogs.uva.es/files/2022/04/Hablar-en-publico.-Normas-retoricas-elementales-2022.pdf>
8. Carta internacional de los derechos humanos. <https://www.ohchr.org/es/what-are-human-rights/international-bill-human-rights>

Vídeos

Grunya Shukareva: <https://www.youtube.com/watch?v=MBgPb-rHtIE&t=209s>

Documental *Baraka*: <https://www.youtube.com/watch?v=0jCaU0SRUDw>

Documental *Samsara*, (Trailer): <https://www.youtube.com/watch?v=HCkEILshUyU>

La linterna roja, Zhang Yimou. <https://www.youtube.com/watch?v=Xsn2LkWOIVQ>

Definición de “madres nevera” por Bruno Bettelheim:

https://www.youtube.com/watch?v=w47Yg0G_CtY

Anexo

Presentamos aquí material didáctico con el que podemos acompañar nuestras explicaciones de la unidad, así como de algunas de las situaciones de aprendizaje.



Ética y moral, ¿son lo mismo?

- Ética viene de ethos (ἦθικός) que significa carácter, donde habita el ser. Se refiere al hábito o a la costumbre, al comportamiento del ser humano.
- Moral viene del lat. *Mos, moris* que significa casi exactamente lo mismo: el carácter de una persona y sus actos.
- Moral se ha afianzado a través de Kant, que la utiliza para referirse a la ley moral, aludiendo a unos principios susceptibles de ser universalizables. Salvo pequeñas distinciones en torno a su uso, hacen referencia a lo mismo.
- Actualmente la distinción entre ética y moral se traza para designar unos principios éticos en un área concreta. Por ejemplo, ética hace referencia a los valores cívicos en sociedad, a la costumbre (*consuetudo*) y moral evoca el comportamiento de cada individuo.
- Disciplinas de ética aplicada: bioética, ética empresarial, ética ambiental, ética profesional... estas subdisciplinas prescriben unas normas en un área delimitada, ya sea social, laboral o cultural.
- Tipos de ética: sirven como guía, son criterios que justifican o no un comportamiento.

¿Por qué tengo que actuar de una manera y no de otra? ¿cómo se justifican nuestras acciones?

- La ética trata de dar una justificación a un comportamiento por encima de otro, a dar respuesta del por qué actuamos de una manera y no de otra.
- La ética emite juicios de valor, es decir, señala qué cosas son buenas o malas.
- La ética está presente a lo largo de nuestra vida, en decisiones de actos cotidianos, ceder el asiento en el autobús, por ejemplo, respetar a nuestros mayores, no mentir, no hacer abuso de poder, no copiar en un examen, no timar en un negocio, etc.
- Por ello es importante conocer qué tipo de éticas existen para saber en qué justificamos nuestras acciones.

Tipos de ética

- Intelectualismo moral. Platón.
- Ética de la virtud Aristóteles. Comportamiento virtuoso.
- Ética del deber Kant. El deber obliga. Dignidad humana.
- Ética utilitarista. Mayor beneficio para mayor número.
- Veremos también:
 - Ética consecuencialista. Importan las consecuencias previsibles; está relacionada con el utilitarismo.
 - Ética de la voluntad de poder, Nietzsche. Crítica al platonismo.
 - Ética del cuidado. Comprensión del mundo como una red de relaciones.
 - Éticas aplicadas. Bioética.

Platón: intelectualismo moral [voūç]

Conocimiento, Justicia, Felicidad y Virtud



γνωθι σεαυτόν



- El comportamiento humano depende únicamente del conocimiento del bien y del mal: si un ser humano sabe lo que es correcto no puede hacer el mal y si lo hace, es porque su conocimiento de lo que es bueno es incompleto. La formulación de esta premisa se le atribuye a Sócrates, quien fue el primero en afirmar que la excelencia (*árete*) es una virtud idéntica al conocimiento científico (*épiσtήμη*).
- Son las cualidades y defectos de uno mismo lo que debemos aprender a analizar. Para ser dueño de uno mismo, tenemos que controlar nuestras pulsiones, nuestra parte apetitiva, (apetitos y deseos).
- Solo actúa mal el ignorante, porque no sabe que el bien es lo que realmente le beneficia. Si conocemos qué es lo justo podemos actuar en consecuencia.
- *Res publica* (*Πολιτεία*) Lo justo es aquello que se dirige a la *pόλις*, a un conjunto de población, no a un individuo. El individuo que actúa de forma egoísta y no se ocupa de los asuntos públicos es el idiota (*ιδιώτης*).

δόξα y ἐπιστήμη

Opinión. Es un tipo de saber superficial, parcial y limitado, vinculado a la percepción sensorial, primaria e ingenua.

Conocimiento. Es un tipo de saber explicativo, sistemático, metódico y crítico.

Mayéutica. La mayéutica hace referencia a la técnica de asistir en los partos. Con el método mayéutico Platón alude a la dialéctica: a través de las preguntas vamos dirigiéndonos hacia el conocimiento cierto.

(Ejemplos en redes sociales. Falacias.)

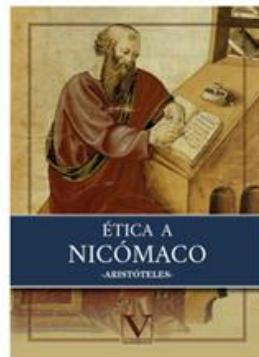
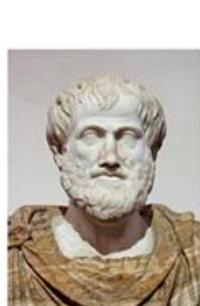
Para Platón, la belleza es la manifestación de una Idea, una presencia del mundo inteligible en el mundo sensible.

GRADOS DE CONOCIMIENTO				
nombre	OPINIÓN (en griego doxa)		CIENCIA (en griego episteme)	
tipos	conjetura (eikasia)	creencia (pistis)	pensamiento discursivo (dianoia) matemática fundamentalmente	dialéctica o ciencia en sentido estricto o inteligencia o filosofía (nous)
definición	conocimiento sensible basado en la percepción de las sombras y los reflejos	conocimiento basado en la percepción directa de las cosas sensibles	conocimiento racional pero basado en los signos sensibles	conocimiento puramente racional de las Ideas y sus relaciones esenciales, en particular de la Idea de Bien
instrumento del conocimiento	la percepción	la percepción	la razón, pero apoyada en signos sensibles y hipótesis	la pura razón
objeto de conocimiento	MUNDO SENSIBLE		MUNDO INTELIGIBLE	
	sombras y apariencias de los objetos sensibles	los objetos sensibles y las cosas fabricadas	los objetos matemáticos	las Ideas principalmente la Idea de Bien

Intelectualismo moral, ejemplos

- Hacer el bien es conocimiento. Supone el dominio de las pasiones y la educación de un comportamiento virtuoso. Un ciudadano actúa bien cuando desarrolla un equilibrio entre cuatro virtudes: sabiduría, templanza, coraje y sentido de la justicia.
- Hacer el mal supone ignorancia, falta de conocimiento y no haber cultivado las virtudes. Por ejemplo, el vandalismo en instituciones públicas o actuar sin reflexionar en las consecuencias, movidos por la ira o el enfado. La xenofobia y el racismo son dos formas de comportamiento que responden a este modelo.

Ética aristotélica o ética de la virtud



Φρόνησις, phronēsis: prudencia, virtud en el pensamiento.

- La **ética de la virtud** explica las características de una persona virtuosa y sugiere que los individuos pueden desarrollar un carácter moral con el tiempo a través de la acción y la práctica habituales.
- El objetivo es el de vivir una vida buena, que equivale a ser felices: para ello no todo vale, hay un camino a seguir y unas disciplinas que desarrollar.
- Aristóteles propone una ética de las virtudes: debemos vivir apuntando a la excelencia en nuestras acciones.
- Para ser felices no basta con conocer la virtud, sino que hemos de practicarla a través del hábito.



En *Ética a Nicómaco*, Aristóteles plantea una serie de características para vivir una vida buena.

- Para Aristóteles, no es suficiente el saber para obrar justamente, sino que debemos cultivar nuestras capacidades.
- La virtud moral es el *justo medio* entre dos extremos.
- **Justo medio:** capacidad racional del ser humano para tomar decisiones prudentes, ubicadas en una posición intermedia entre el exceso y el defecto.
- La teoría del justo medio supone la **prudencia** como guía de la acción moral.

DEFECTO	VIRTUD	EXCESO
Cobardía	Coraje / Valor	Impudencia
Indiferencia / Insensibilidad	Templanza / Moderación	Libertinaje
Mezquindad / Maldad	Magnificencia	Vulgaridad
Inferioridad / Falta de confianza	Autoestima	Exceso de confianza / Vanidad
Conformismo	Ambición	Exceso de ambición / Avaricia
Apatía	Paciencia	Irrascibilidad
Auto-desprecio	Veracidad	Ostentación
Victimismo	Ingenio / Sentido del humor	Frivolidad
Mal humor / Individualismo	Símpatia / Amabilidad	Servilismo
Desvergüenza / Egoctrismo	Modestia / Humildad	Timidez



Ejemplos

- La valentía es el justo medio entre la cobardía y la temeridad.
- La generosidad es el justo medio entre el avaro y el derrochador.
- La templanza es el justo medio entre la apatía y el desenfreno.
- La amistad es el justo medio entre la hostilidad y la adulación.
- La prudencia sería el justo medio entre lo bueno y lo conveniente.

Hay otra forma de hallar el justo medio, que no siempre se hace de la misma manera; por ejemplo, alguien que tenga tendencia a un vicio, como puede ser la bebida, no debería practicar la moderación sino la abstinencia, para corregir esa inclinación al exceso.

A tener en cuenta: Aristóteles reconoce que es difícil estipular en donde está el justo medio ya que la ética no es una ciencia exacta como las matemáticas; en muchas ocasiones no es un punto medio simétrico entre los dos extremos (por ej. el valiente se acerca más al temerario que al cobarde)

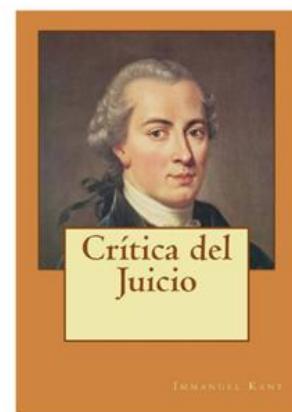
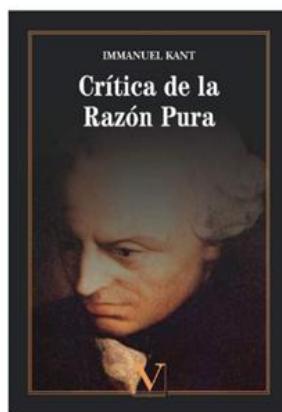
Cuadro de virtudes y vicios

Tipo de conducta	Vicio (por defecto)	Virtud (término medio)	Vicio (por exceso)
Placeres	Abstinencia	Templanza	Desenfreno
Peligro	Cobardía	Valentía	Temeridad
Dinero	Tacañería	Generosidad	Prodigalidad

Virtudes humanas:

Prudencia
Empatía
Generosidad
Benevolencia
Responsabilidad
Amabilidad
Templanza
Paciencia
Fortaleza
Humildad
Caridad
Cuidado
Compasión

Ética kantiana o ética del deber



Ética kantiana o ética del deber

- Conocemos como deontología kantiana una ética mediada por el deber. $\delta\acute{e}ov$, - οντος significa deber y λόγος es la palabra razonada.
- **Autonomía:** libertad, deber, moral. Para actuar éticamente debemos ser autónomos; siguiendo la línea aristotélica hay que cultivar ciertas virtudes, pero se aleja del planteamiento platónico: no sólo actúa mal el ignorante, sino el que decide hacer el mal.
- Buena voluntad. Es la facultad de elegir por autodeterminación aquello que la razón establece como necesario, bueno y obrar conforme a ello, es decir, por el deber. Identificamos la buena voluntad con “actuar de buena fe”; ser honrado, estar comprometido con la verdad, no actuar por intereses egoístas...
- Ser libre significa actuar autónomamente, según un mandato que se da la razón a sí misma.

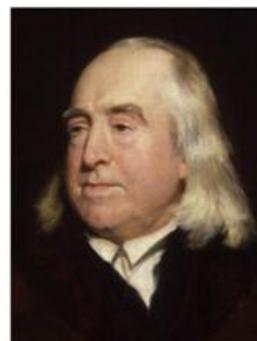
Deontología kantiana: autonomía, deber y libertad.

- Actuar autónomamente vs actuar heterónomamente
(ley que me doy a mí mismo) (actuar por impulsos y deseos)
- **Imperativo categórico:** obra solo según aquella máxima por la cual puedes querer que al mismo tiempo se convierta en una ley universal. (AK. IV 421)
- La ética kantiana es una **ética del deber** ya que para actuar correctamente debemos atender a la ley moral, que obliga.
- **Buena voluntad.** Lo que importa es el motivo. Significa obrar bien incondicionalmente, sin esperar unas consecuencias favorables a nuestros intereses. Significa tratar al resto de seres humanos como fines en sí mismos y no sólo como medios. El concepto de **dignidad** es central.
- A diferencia del intelectualismo moral, donde hay que conocer qué es lo bueno para actuar en consecuencia, para Kant no es necesario (ni posible ya que excede nuestro conocimiento) conocer el bien. Lo que sí es posible es dirigirnos a él a través del Imperativo categórico. El actuar autónomamente depende de la razón misma, no del conocimiento del bien. La ética kantiana es formal, porque no prescribe las máximas que debemos adoptar, sino el modo de hacerlo.
- La máxima que escojamos debe ser susceptible de ser **universalizable**.
- A diferencia de la ética de la virtud, donde el objetivo es ser feliz, para Kant la ética consiste en hacernos dignos de la felicidad. [Respeto]

La ética del deber es incondicionada. Diferencia entre:

- **Regla de oro:** “trata a los demás como quisieras que te trataran a ti” o “no hagas aquello que no quieres que te hicieran”. Esta regla está condicionada por una persona, costumbre y cultura: es subjetiva. Por ejemplo, abrazar a los seres queridos; en países asiáticos como Japón, no estaría bien hacerlo a menudo ya que valoran el espacio personal y el contacto físico excesivo les parece incómodo. **Está condicionada** por lo que yo considero para mí y/o en mi cultura.
- **Ética del deber.** La máxima de tu acción ha de aspirar a ser válida universalmente. No se trata de un medio para conseguir otra cosa sino de establecer premisas que sean válidas para todos. Este deber se aplica también en nosotros mismos: tenemos el deber de respetar nuestra persona y nuestros talentos, además de potenciarlos. **Es incondicionada**, ya que depende de lo que considero que debe ser bueno para todos.

Utilitarismo



Ética utilitarista

- J. Bentham y S. Mill son los fundadores de esta propuesta.
- **Utilitarismo:** es una teoría ética que trata de diferenciar el bien del mal al enfocarse exclusivamente en los resultados de las acciones. Es una ética próxima al consecuencialismo. El utilitarismo determina que la opción más ética es la que produce el mayor beneficio para el mayor número de personas.
- La **ética utilitarista** tiene como objetivo la búsqueda del placer y huida del dolor; la filosofía epicúrea es el antecedente de esta doctrina. La utilidad se define en términos de bienestar.
- Es una ética que se basa también en la felicidad, pero de un modo distinto al que se refiere Aristóteles, ya que cultivar las virtudes queda relegado a un segundo plano.
- Peter Singer, es un conocido utilitarista que destaca en ética animal. Practica el llamado “Altruismo eficaz”.

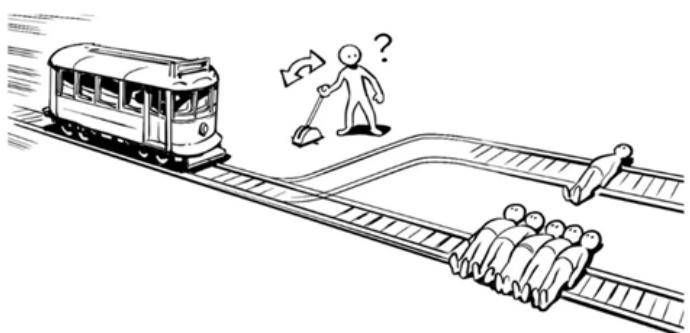
Dilema del tranvía: ¿accionarías la palanca para desviar el tren?

Premisa ética: máxima felicidad para el mayor número. Se prioriza el bienestar para el mayor número de personas posibles.

Problema: no asegura los derechos humanos para todos universalmente.

Las preferencias de cada uno de nosotros son tan importantes como las de los demás, por lo que se hace un balance de preferencias para justificar una acción. Por ejemplo, la ética utilitarista puede justificar la tortura si con ello se salvan vidas.

El punto fuerte es que es más fácil de valorar ya que se trata de un cálculo, (análisis de costes y beneficios) el punto débil es el mismo ya que el concepto de dignidad queda reducido en gran parte de los casos, a un valor monetario.



La ética supone conflicto

- El conflicto en último término es irreducible, pero se puede canalizar. A este respecto Adela Cortina habla de una ética de mínimos (máximas exigibles para todo ser racional siguiendo un ideal de justicia [J.Rawls]) y ética de máximos (ideales de la vida buena, recomendados, pero no exigibles para todos).
- No obstante, siempre hay fricción entre distintos *modus vivendi*, culturas o sociedades. Este choque de intereses puede ser minimizado o exaltado.
- ¿Qué máximas podemos exigir independientemente del tipo de ética que hemos visto?:
 - Reducir la brecha entre ricos y pobres.
 - Respeto de los derechos humanos.
 - Reducir la crueldad animal.
 - Compromiso ecológico.
 - Igualdad de género.
- Las decisiones que tomamos suponen un conflicto interno; ¿me quedo con una cartera llena de dinero que acabo de encontrar o la devuelvo? ¿Digo la verdad a una madre moribunda respeto del reciente fallecimiento de su hijo o mejor me callo? (Ver *Justice* de Michael Sandel)

Ética consecuencialista

Elizabeth Anscombe

- Esta ética expresa que los resultados previsibles de una acción han de ser condicionantes para actuar de una u otra manera. Su premisa se acerca a la ética utilitarista, pero carece de una estructura inicial que determine el valor de las acciones.
- Ejemplos: mentir es aceptable si con ello las consecuencias son deseables.
- Problema: es imposible prever las consecuencias con certeza.

Ética de la voluntad de poder

Friedrich Nietzsche

- La ética de la voluntad se funda en la decisión de un individuo, que prioriza su voluntad sobre la razón establecida, ya que considera que la deliberación de lo que es bueno y malo ha sido impuesto históricamente.
- Critica a Platón ya que relaciona la belleza con la moral: la moral no puede tener criterios estéticos.
- Propuesta: el superhombre. Afirma que cada ser humano tiene la posibilidad, si así lo decide y trabaja duro por ello, de superar la heteronomía e inmadurez para caminar hacia una autonomía ética.

Ética del cuidado

- Se basa en la comprensión del mundo como una red de relaciones en la que nos sentimos inmersos, y de donde surge un reconocimiento de la responsabilidad hacia los otros. Para ella, el compromiso hacia los demás se entiende como una acción en forma de ayuda.
- El cuidado hacia nosotros mismos nos predispone a desarrollar ciertas virtudes, como la benevolencia.
- Supone hacernos cargo que somos seres dependientes de otros en algún momento de nuestra vida.

Bioética

- Reflexiona sobre los principios éticos que deben prevalecer respecto a la vida tanto de seres humanos como el resto de seres vivos.
- Por ejemplo, en trasplantes, se elabora un comité ético para determinar a qué paciente se da primero un órgano donado. Establece que la donación debe ser voluntaria y gratuita.
- En un ámbito jurídico, la bioética sirve para marcar pautas como el aborto, por ejemplo.
- Sirve para establecer los derechos de los animales dentro de un laboratorio.

DERECHOS HUMANOS





Carta Internacional de Derechos Humanos 1948

- Es el fundamento de las normas internacionales de derechos humanos.
 - Podemos situar su antecedente en la declaración francesa de los Derechos del Hombre y del Ciudadano de 1789.
 - Entre sus artículos se encuentra:
 - defensa de igualdad de derechos, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole.
 - Derecho a la vida, a la libertad y a la seguridad.
 - No estar sometido a esclavitud ni a servidumbre.
 - Derecho de igualdad ante la ley.
 - Derecho a salir y a regresar a su país de origen y derecho a circular libremente, a elegir su residencia en el territorio de un Estado.
 - Derecho a la propiedad individual y colectivamente.
 - Derecho de libre asociación y reunión o derecho al trabajo y al descanso entre otros.
- [“Derecho a la pereza” Paul Lafargue]



Dilemas morales: situaciones de conflicto en la actualidad.



Los grandes problemas éticos de nuestro tiempo



Dilemas.

La mayor razón para no seguir un comportamiento ético es justificar las relaciones de poder.

- Problemas medioambientales.
- La desigualdad y la pobreza.
- Desigualdad entre hombres y mujeres.
- La guerra y otras formas de violencia.
- Discriminación y respeto de las minorías.
- Problemas sociales, materialismo histórico, relaciones de poder, derechos humanos, derechos de los animales.

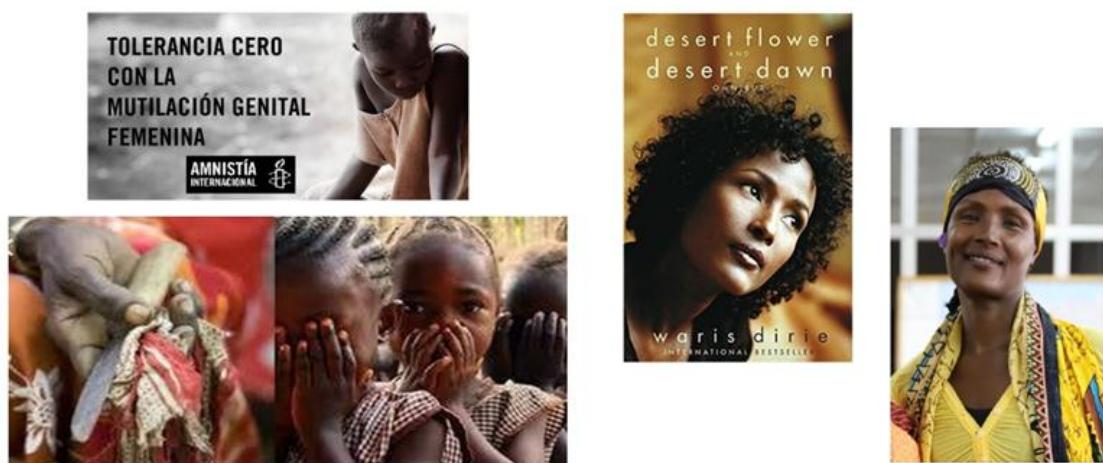
Discriminación por castas: los Dalit.

Popularmente conocidos como los "intocables" en India y otros países del Asia meridional, nacen en una vida de marginalización, exclusión y de violaciones de derechos humanos. Su discriminación se basa en una férrea jerarquía que señala quién es el dominador y quién el dominado.



Mutilación genital femenina: ablación del clítoris.

Se estima que cerca de 230 millones de mujeres y niñas en todo el mundo han sufrido algún tipo de mutilación genital femenina, muchas de ellas antes de los 15 años. A pesar de que está reconocida internacionalmente como una violación de los derechos humanos, esta práctica aún persiste. Independientemente de dónde o de cómo se practique, la mutilación genital femenina genera daños físicos y psicológicos extremos.





Marketing vs realidad. Producción, consumo y desecho.



Ética animal

Peter Singer. Utilitarista, aboga por el beneficio para el mayor número.

Tom Reagan. Ética del deber. Un animal es dueño de su propia vida, un fin en si mismo. No puede ser tratado como medio.

Martha Nussbaum. Aboga por una ética de la virtud, tratar de la mejor manera a los animales, aunque finalmente los usemos para nuestros fines.

Immanuel Kant. Los animales sólo tienen derecho de compasión.

Jeremy Bentham. No hay que preguntarse si los animales pueden razonar, sino si pueden sufrir.

Cambridge Declaration on Consciousness, 2012. Es un manifiesto firmado por la Universidad de Cambridge, que declara que los animales tienen conciencia.

**¡Ciencia SIN
Crueldad!**

24 de Abril: dia Mundial
del Animal de Laboratorio



Estamos en la sexta extinción masiva de animales



Grandes extinciones masivas

ma: millones de años

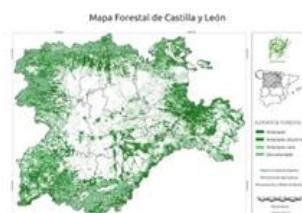




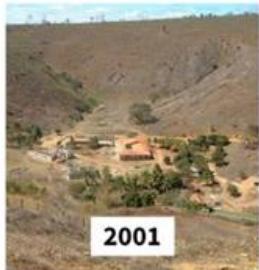
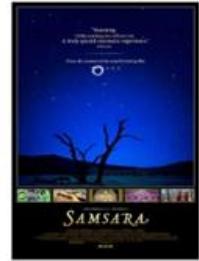
Programas de recuperación animal



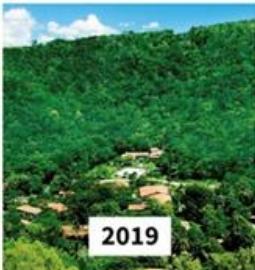
Deforestación y cambio climático



Reforestación



2001



2019



2002

2024



Desigualdad y pobreza mundial

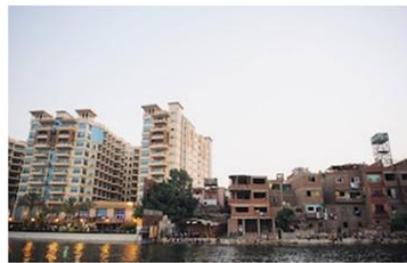


La edición de 2024 del informe del IPM (la proporción de personas en una población que son pobres multidimensionales), señala que en el mundo hay 1.100 millones de personas que viven en la pobreza extrema, de las cuales el 40 % vive en países en situación de guerra, fragilidad y/o con escasa paz, según al menos uno de los tres conjuntos de datos más utilizados para medir situaciones de conflicto.



Desigualdad y pobreza, los muros de la vergüenza

• Durban, Sudáfrica



• El Cairo, Egipto



Muros que limitan la pobreza

Morro do Papagaio, Brasil



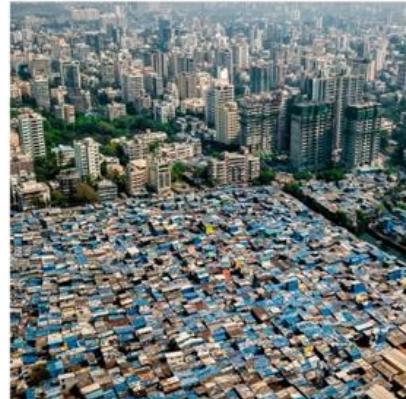
São Paulo, Brasil



Rocinha, Río de Janeiro, Brasil



Mumbai, India



Perspectiva de género

El 16% de las mujeres del mundo viven en países donde la violencia doméstica no está tipificada como delito.

El 13% de las niñas del mundo se casan antes de los 18 años.

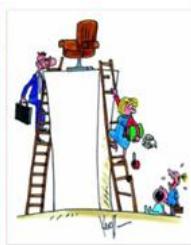
Las mujeres solo representan el 27% de los miembros de los parlamentos en todo el mundo.

En todo el mundo, un tercio de las mujeres y de las niñas ha sufrido violencia física y/o sexual. Menos del 40% ha buscado ayuda y, entre ellas, sólo el 10% ha acudido a la policía.

Del total de mujeres víctimas de homicidio en 2020, el 58% fueron asesinadas por sus parejas o familiares. El 12% de los hombres víctimas de homicidio fueron asesinados en el ámbito privado.

El 17,5% de las personas que trabajan en el sector tecnológico son mujeres.

Las responsables de reclutar en las empresas tecnológicas de Silicon Valley estiman que las candidaturas a puestos técnicos en inteligencia artificial (IA) y ciencia de datos cuentan con un porcentaje de mujeres inferior al 1%. Según entremos a las IA, así serán los resultados (ej. hombre médico mujer enfermera, hombre abogado, mujer secretaria...)



SALARIOS

Alrededor del 50% de las mujeres de todo el mundo tiene un empleo remunerado,
lo que supone un incremento respecto a la cifra del 40% de la década de los 90.



Sin embargo, las mujeres ganan entre un 10% y un 30% menos que los hombres por realizar el mismo trabajo.*



*basado en un estudio de 83 países

