



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Màster de Formació del Professorat – Especialitat Filosofia

L'aproximació al fi últim de l'home i a l'autonomia
il·lustrada a través de la lectura

Autor:

Gerard-Eduard Capdevila Arp

Tutor:

Edgar Gili

Data i lloc de presentació:

Barcelona, 29 de maig de 2017

Índex

1. Introducció.....	3
2. Anàlisi crític	6
2.1. Per què filosofia?.....	6
2.1.1. Autonomia.....	6
2.1.2. Vida bona.....	9
2.1.3. La lectura i la comprensió lectora	12
2.2. La responsabilitat de l'assignatura Cultura i Valors Ètics.....	15
2.2.1. Autonomia.....	17
2.2.2. Vida bona.....	17
2.2.3. Lectura i comprensió lectora.....	18
2.3. El fracàs de l'assignatura de Cultura i Valors Ètics en el Col·legi Internacional SEK Catalunya	20
3. Proposta de millora	24
3.1. Programació	24
3.2. Justificació.....	32
3.2.1. Continguts.....	32
3.2.2. Metodologia	37
4. Conclusió	40
5. Bibliografia	43
6. Annexes	46
7. Dossier Treball Final de Màster.....	62

1. Introducció

Aquest treball arriba al final d'un curs dedicat a l'ensenyament a dos nivells diferents: per un costat a nivell teòric amb el Màster de Formació del Professorat en Filosofia i per altre costat a nivell pràctic amb la meua tasca docent com a professor de secundària a mitja jornada a l'institut SEK Catalunya.

El primer ha estat un espai d'aprenentatge teòric, de reflexions i de crítiques relacionades amb l'educació i on hem obtingut una perspectiva general i unes competències i recursos bàsics pel correcte desenvolupament de la nostra tasca docent. El segon ha estat una experiència d'aprenentatge continu on predominava el pragmatisme i la concreció. Les aules del SEK Catalunya han estat on he pogut posar en pràctica allò après al màster; de la mateixa manera allò vist a classe m'ha ajudat a tenir una mirada crítica sobre el que ens han ensenyat a la facultat. D'aquesta manera el màster ha complementat la feina i viceversa i això m'ha permès aprofitar al màxim les dos experiències.

Però arribats al final d'aquest curs toca fer quelcom més i fer una aportació pròpia a la pràctica docent. El sentit pragmàtic que em mou m'ha portat a voler presentar una proposta de millora concisa sobre un problema concret, d'aquesta manera la probabilitat de dur a terme la realització de la proposta de millora és més elevada, al igual que les seves possibilitats d'èxit. Però quin dels molts problemes detectats en la pràctica educativa volia abordar? Aquells que tenien relació amb les bases indispensables de l'educació dels alumnes. Així doncs, no m'he preocupat per si el Mite de la Caverna s'explica de manera correcta als alumnes de segon de batxillerat sinó que he volgut abordar quelcom més fonamental: els alumnes estan acabant l'ensenyament obligatori amb les eines mínimes per afrontar la vida i perpetuar la democràcia i els seus valors?

Però què necessita un individu per afrontar i assolir aquests objectius? Nosaltres hem considerat que dos coses: en primer lloc, ser un ciutadà il·lustrat i en segon lloc, estar capacitat per perseguir el fi últim de la vida humana. Per ciutadà il·lustrat entenem aquell ciutadà autònom amb les eines intel·lectuals suficients pel pensament crític i racional que permet el correcte funcionament i regeneració d'una democràcia, la qual a l'hora és condició necessària per a la

persecució del fi últim de l'home. I quin és el fi últim de l'home? Tot i que aquesta és una qüestió obertament filosòfica nosaltres ens hem alineat amb Aristòtil en aquest punt. Finalment, hem tancat la primera part del treball presentant l'hàbit de lectura com una eina útil i quasi imprescindible per la consecució dels nostres objectius, tant en el moment educatiu escolar com en el futur, quan els alumnes escapin de la nostra tutela.

Així doncs, amb el nostre objectiu clarament establert, hem abordat de quina manera l'Estat, per considerar que aquest n'és responsable, s'ocupa de promoure l'autonomia entre els seus ciutadans i els ajuda a perseguir el seu fi últim. La resposta havia d'estar relacionada amb la Filosofia dons és la disciplina ideal per assolir els objectius establerts. La troballa ha girat en torn a l'assignatura de Cultura i Valors Ètics i l'anàlisi ha estat molt decebedor, doncs, només per començar, és un assignatura d'una hora setmanal. Amb la intenció de perseguir la concreció esmentada anteriorment hem analitzat com l'assignatura de Cultura i Valors Ètics era impartida en el col·legi SEK Catalunya i hem vist que allò observat era encara més descoratjador que a nivell teòric. Aquesta decepció ha vingut donada principalment per el deteriorament de la pràctica docent donada la condició de centre privat del col·legi, el qual imposa restriccions econòmiques a l'exercici docent.

Tancat l'anàlisi crític hem abordat la proposta de millora i aquesta s'ha centrat en abordar el problema de la manera més pragmàtica possible. Aquesta manera ha estat crear i presentar un dossier de textos i exercicis, amb la seva corresponent programació, per a l'assignatura de Cultura i Valors Ètics.

Els textos han estat seleccionats i articulats amb la finalitat d'assolir els objectius que hem establerts com a indispensables. Per fer-ho, els textos ens porten per un recorregut que comença amb la condició indispensable per abordar els nostres fins, la llibertat. Després d'aquesta convidarem als alumnes a reflexionar sobre els motius que ens mouen a actuar i les pertinents reflexions sobre aquests. La distinció entre moral i ètica serà la següent parada del recorregut i vindrà seguida d'una introducció a l'ètica normativa de la mà de Kant i Mill. D'aquí saltarem a la importància de perseguir el fi últim de l'home i els presentarem dos aproximacions filosòfiques a aquest fi. Relacionat amb això parlarem de la necessitat del altre i finalment tractarem les condicions necessàries que ha de garantir la política per permetre'ns perseguir els nostres

objectius. El dossier tanca amb l'explicitació de la importància de l'autonomia amb el text de Kant *Què és filosofia?* i dedica la última sessió a parlar d'allò que s'ha fet durant un curs però no s'ha explicitat, és a dir, parla de filosofia, concretament amb la pregunta Què és filosofia?

L'últim apart de la proposta de millora consisteix en argumentar tant els continguts dels textos com les metodologies de la programació. Per fer-ho es farà referència constant a l'adequació d'aquests amb l'assoliment dels objectius establerts. La comprensió lectora i el diàleg socràtic seran els pilars metodològics de la nostra proposta donat que considerem que cultivem capacitats fonamentals per el desenvolupament de l'autonomia i ens ajuden a cercar allò que Aristòtil defensà que era el fi últim de tota vida humana.

Per últim, a la conclusió es farà una recopilació dels arguments principals del treball i de les conclusions més rellevants i es tancarà amb la presentació d'un fi ulterior d'aquest projecte i el qual és precisament el que ha condicionat des del principi el seu contingut i format. Aquest fi podria ajudar a portar el projecte a la pràctica i poder així avaluar els seus resultats, que en el cas de ser bons, podrien ser el punt d'inèrcia d'un projecte més ambiciós.

El treball queda clausurat amb una breu reflexió sobre el problema que rau en el fons de la qüestió i que és el que ens ha impulsat a fer aquest treball. Aquest problema és el de la decadència de la Filosofia en la societat actual i especialment en l'educació obligatòria.

2. Anàlisi crític

2.1. Per què filosofia?

2.1.1. Autonomia

Des de fa temps el paper dels sabers filosòfics en l'ensenyament obligatori, principalment en forma d'Ètica, ha esdevingut nucli de discrepàncies i ha estat objecte de modificacions constants. En els darrers anys, amb la LOMCE¹, aquestes discrepàncies s'han vist incrementades ja que l'única assignatura existent amb contingut filosòfic en el currículum de tota l'educació obligatòria s'ha vist arraconada fins a esdevenir una optativa.

Partidaris i detractors d'aquesta llei d'educació esgrimeixen tot tipus de motius de diferent caire amb vistes a fins diversos, enterbolint així el debat. És per això que sembla necessari abordar el nucli de la qüestió, que al meu parer es resumeix en la pregunta: per què filosofia a l'Educació Secundària Obligatòria?

La pregunta pot ser abordada des de diferents angles però aquí ens centrarem en l'enfocament que sorgeix al reformular-la, com hàbilment assenyala el Dr. Salvi Turró, de la següent manera: "per què il·lustració al batxillerat?"² o, en el nostre cas, per què il·lustració a l'Educació Secundària Obligatòria? La qüestió, un cop plantejada així, sembla tenir una resposta més evident.

Els ideals il·lustrats, explica el Dr. Turró, es poden resumir en els següents dos punts:

- En un estat democràtic el sistema educatiu no s'ha de limitar a l'ensenyament de continguts sinó que s'ha de comprometre amb el desenvolupament racional i reflexiu del futur ciutadà de ple dret. Aquest desenvolupament és el que el permetrà qüestionar i criticar la tradició rebuda i per tant assolir l'autonomia, objectiu últim de la il·lustració.
- La tasca reflexiva és una obligació, un imperatiu, de qualsevol futur ciutadà i per tant l'estat no només ha de garantir la possibilitat de

¹ *Ley Orgánica 8/2013*, del 9 de desembre, per a la millora de la qualitat educativa. Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado, 10 de desembre de 2013 [consulta: 13 de maig de 2017]. Disponible a: <http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-12886>

² Turró, Salvi. *Per què filosofia al batxillerat?* [en línia]. Anuari de la societat catalana de filosofia, 11 de març de 1991 [consulta: 13 de maig de 2017]. Disponible a: <<http://www.raco.cat/index.php/AnuariFilosofia/article/view/239218/321673>>

desenvolupar-la sinó que ha de fer el possible per assegurar-se que tot ciutadà l'assoleix en certa mesura.

Aquesta autonomia és el que avui en dia en diem ciutadans crítics. Però per què és desitjable formar ciutadans crítics? Martha Nussbaum, en el seu llibre *Not For Profit*³, comença esclarint que l'ensenyament de la filosofia no és una qüestió desitjable sinó una necessitat imperant per fer front a una crisi educativa a nivell global que, a llarg termini, posa en risc fins i tot la mateixa democràcia. Una crisi, diu Nussbaum, producte d'encarar l'educació a formar professionals pel mercat i generar benefici econòmic en comptes d'educar ciutadans per a la democràcia i la conservació dels seus valors. En les seves paraules:

Thirsty for national profit, nations, and their systems of education, are heedlessly discarding skills that are needed to keep democracies alive. If this trend continues, nations all over the world will soon be producing generations of useful machines, rather than complete citizens who can think for themselves, criticize tradition, and understand the significance of another person's sufferings and achievements. The future of the world's democracies hangs in the balance.⁴

És per tant necessari educar a ciutadans autònoms per a defensar el mateix sistema de la democràcia, ciutadans de pensament autònom, crític, argumentat, original i compassiu. Aquests són requisits indispensables per mantenir les nostres relacions com a relacions ricament humanes i no pas com a simples relacions d'ús i manipulació. En terminologia kantiana: per seguir tractant a la gent com a fins en si mateixos i no com a simples mitjans. I això és indispensable per a mantenir la democràcia i els seus principis fonamentals: llibertat, justícia i assistència, doncs només si veiem als altres com a fins la majoria seguirà tenint en consideració les minories i les seves necessitats. Però no només això, ja que és a través de ciutadans autònoms que una societat democràtica pot seguir renovant-se i no aturar el seu progrés, tant

³ Nussbaum, Martha. *Not for profit*. New Jersey: Princeton University Press, 2010. ISBN 978-0-691-14064-3.

⁴ Nussbaum, Martha. *Not for profit*. New Jersey: Princeton University Press, 2010, p. 2. ISBN 978-0-691-14064-3.

tècnic com moral. Com ve assenyala Kant en *Què és la il·lustració?*⁵, és de suma importància no privar de la possibilitat d'il·lustració a les societats futures:

Una generació no pot obligar-se y juramentar-se a col·locar a la següent en una situació tal que li sigui impossible ampliar els seus coneixements, depurant-los del error i, en general, avançar en el estat de la il·lustració.

I una educació sense filosofia està fent precisament això, privar a societat del futur la possibilitat de seguir il·lustrant-se. Però per què és la filosofia la garant d'aquesta autonomia?

En primer lloc, perquè la filosofia configura la base intel·lectual sobre la que s'assenta la nostra cultura occidental. És difícil entendre el nostre present sinó tenim una visió, tot i que només sigui superficial, del camí que hem recorregut per arribar aquí i que ha assentat els pilars de la nostra societat.

En segon lloc, perquè la filosofia es pregunta pels fonaments i pels fins últims de les pràctiques humanes. Aquesta activitat filosòfica és indispensable per guiar el present, ja que no podem tenir activitats humanes que no sabem sobre quins pilars s'erigeixen i quines metes persegueixen. Un exemple clar d'això el trobem en l'economia, des d'Aristòtil⁶ fins a Amartya Sen⁷ s'ha defensat que la finalitat de l'economia es permetre una vida bona, fet que els ciutadans massa sovint oblidem.

La filosofia és també el lloc de la reflexió, aquell moment en el que tornem a pensar quelcom que donem per suposat. Això és de suma importància, és el qüestionar-se constant que mai podem abandonar i que ens permet regenerar el nostre present i progressar. Un exemple clar el trobem en l'intuicionisme moral, clarament errat després del moment de reflexió, que reflecteix la gent al ser preguntada sobre qüestions ètiques respecte les quals mai s'ha parat a

⁵ Kant, Immanuel. *What Is Enlightenment?* [en línia]. Columbia University. [consulta: 19 de maig de 2017]. Disponible a: <http://www.columbia.edu/acis/ets/CCREAD/etscc/kant.html>

⁶ Aristòtil. *Política*. Barcelona: S.L.U. Espasa Libros, 2011. ISBN: 978-8-467-03664-0

⁷ Sen, Amartya. *On Ethics & Economics*. Oxford, 1 de gener de 1991. ISBN: 9780195627619

reflexionar-hi; un cas famós és el del test del psicòleg Jonathan Haidt i el seu cas hipotètic sobre l'incest⁸.

Per últim la filosofia, gràcies a totes les característiques esmentades, és el lloc ideal per la crítica, és on descansa el martell de Nietzsche⁹ tan necessari per al correcte funcionament de les societats lliures i justes. Sense el moment de crítica es cau en el dogmatisme, antípoda de la il·lustració. El moment de crítica és la garantia de la llibertat i l'autonomia.

Arribats aquí hem defensat per què necessitem perseguir l'ideal il·lustrat i com la filosofia és l'eina fonamental per dur a terme aquesta tasca. Sembla per tant que cap Estat democràtic ni societat que vulgui preservar els seus principis de llibertat, justícia i assistència renunciaria a l'exercici filosòfic.

2.1.2. Vida bona

Però la filosofia no només és una eina per la millora de l'individu en tant que pertanyent a un grup; és també un exercici cabdal per a la recerca del fi últim de l'home. Però quin és aquest fi últim? Segons Aristòtil el fi últim de la vida humana és la felicitat:

Puesto que todo conocimiento y toda elección tienden a algún bien, volvamos de nuevo a plantearnos la cuestión: cuál es la meta de la política y cuál es el bien supremo entre todos los que pueden realizarse. Sobre su nombre, casi todo el mundo está de acuerdo, pues tanto el vulgo como los cultos dicen que es la felicidad [...]¹⁰

Molts han estat els pensadors que han compartit aquesta concepció del fi últim de l'home amb Aristòtil, però el que no han compartit, com ja ve Aristòtil assenyalava, és la manera d'assolir aquesta felicitat o vida bona:

Pero sobre lo que es la felicidad discuten y no lo explican del mismo modo el vulgo y los sabios. Pues unos creen que es alguna de las cosas tangibles y manifiestas como el placer, o la riqueza, o los honores; otros, otra cosa; muchas veces, incluso, una misma persona opina cosas distintas: si está enferma,

⁸ Singer, Peter. *Should Adult Sibling Be a Crime?* Princeton University Press. *Ethics in the Real World*. New Jersey: 2016. p. 135-138. ISBN: 978-0-691-17247-7

⁹ Nietzsche, Friedrich. *Crepúsculo de los ídolos o Cómo se filosofa con el martillo*. Madrid: Alianza Editorial, 1973. ISBN: 978-84-206-7541-1

¹⁰ Aristòtil. *Ética a Nicómaco*. Madrid: S.L.U. Editorial Gredos, 2014. p. 26-27. ISBN: 978-84-249-2636-6.

piensa que la felicidad es la salud; si es pobre, la riqueza; los que tienen conciencia de su ignorancia admiran a los que dicen algo grande y que está por encima de ellos.¹¹

Alguns autors han defensat que la felicitat s'assoleix amb l'autosuficiència o la falta de pertorbació¹², altres que s'aconsegueix a través d'experimentar plaer i evitar dolor¹³, també n'hi ha que defensen que la felicitat no s'assoleix en aquesta vida i és un premi que s'obté després de la mort per una vida regida pel deure i/o l'obediència¹⁴; fins i tot Aristòtil fa la seva proposta i defensen que la felicitat s'assoleix realitzant les activitats pròpies de l'home, però quines són aquestes activitats?

Si no sabem com s'assoleix la felicitat, com podem ensenyar a assolir-la? Com podem ensenyar als alumnes a viure bé sinó sabem com es viu bé (en el sentit més filosòfic de la paraula)? La resposta és que no podem, almenys no del tot, però potser sí que els podem encaminar.

No sabem quina és la vida bona però creiem fermament que hi és; és per això que potser MacIntyre ens dona una pista quan diu: "la vida buena para el hombre es la vida dedicada a buscar la vida buena para el hombre"¹⁵. Per molt que un no comparteixi aquesta afirmació almenys no negarà la necessitat de la cerca d'aquesta vida bona; tot i que que cregui que aquesta no es troba en el recorregut de la seva pròpia cerca sinó en la meta.

És per això, per la imperant necessitat de la recerca de la vida bona, de la felicitat, que la filosofia és una gran companya de viatge. Això és així perquè, en primer lloc, i com hem vist en l'apartat anterior, la filosofia s'encarrega de custodiar la llibertat i l'autonomia, i aquests dos valors són indispensables per a la vida bona, ja que si no sabem en què consisteix la vida bona, almenys hem de permetre a cadascú buscar-la per si mateix.

Cal fer èmfasis en que aquesta autonomia i llibertat cultivada per la filosofia no és, en terminologia d'Isaiah Berlin, només "negativa" sinó que també és

¹¹ Aristòtil. *Ética a Nicómaco*. Madrid: S.L.U. Editorial Gredos, 2014. p. 27. ISBN: 978-84-249-2636-6

¹² Marc Aureli. *Meditaciones*. Barcelona: RBA Libros, 2008. ISBN: 9788489662148

¹³ García Gual, Carlos. *Epicuro*. Madrid: Alianza Editorial, 2013. ISBN: 978-84-206-7884-9

¹⁴ Un clar exemple n'és la Bíblia.

¹⁵ MacIntyre, Alasdair. *Tras la virtud*. Barcelona: A & M Gràfic, S.L., 2004. p. 289. ISBN: 84-8432-170-3

“positiva”. Això vol dir que no és limitada a una autonomia i llibertat política, com a llibertats de legals de l'individu, sinó que també és una capacitat de voler lliurement, un “empowerment” del lliure albir. Per posar-ho amb exemples: la llibertat “negativa” és la que entra en joc quan exerceixo la meua llibertat d'expressió, la llibertat “positiva” la podem trobar en la capacitat de parar un segon a pensar allò que es vol dir o fer, en un moment de nervis o enfado, i no fer i dir alguna cosa per simple reacció o impuls.

I com aconseguim la filosofia potenciar el lliure albir? Mitjançant la reflexió i la crítica esmentades anteriorment. En l'Apologia de Sòcrates aquest diu “para un hombre una vida no examinada no merece ser vivida”¹⁶, per què? Possiblement perquè sovint creiem saber què volem però en realitat no ho sabem. Quan preguntes als alumnes què volen de la vida les seves respostes solen ser dues: ser ric i/o ser famós. Què ens dius això de la seva reflexió sobre la pròpia vida? Que és pobre. Quan seguidament els interpel·les en un diàleg socràtic comencen a furgar i furgar fins que arriben a la conclusió de que el que volen és ser feliços, i aquí ja tenim un exemple de com la filosofia ajuda a florir el verdader lliure albir, doncs hem encaminat el voler en la bona direcció per perseguir la vida bona. Però això només és el principi, perquè només mitjançant la imposició de la raó, el lliure albir, sobre les passions no reflexionades que podran perseguir amb èxit la vida bona. I sinó que li preguntin a Charles Foster Kane¹⁷ o a Ricard III¹⁸, ambdós disposaven d'una llibertat “negativa” molt elevada, però la seva llibertat “positiva”, el seu lliure voler, era presoner de desitjos i instints no reflexionats.

Fins aquí tenim tota la llibertat necessària per perseguir la vida bona, però en quina direcció es troba aquesta? Ja hem dit que no ho sabem, però la filosofia torna a donar-nos eines útils. Tota pràctica humana, inclosa la recerca de la vida bona necessita saber d'on bé; la reflexió sobre l'home realitzada per la filosofia ajuda a indagar precisament en aquesta direcció, donant-nos una base on assentar la nostra pràctica i ampliant els nostres coneixements, els quals són fonamentals per a la presa de bones decisions.

¹⁶ Paltón. *Apología de Sócrates, Menón, Crátilo*. Madrid: Alianza Editorial, 2011. p. 65-66. ISBN: 978-84-206-5717-2

¹⁷ Protagonista de la pel·lícula *Ciudadà Kane* de Orson Welles.

¹⁸ Protagonista de l'obra amb el mateix nom de William Shakespeare

En aquest sentit són també molt útils els sabers de totes les disciplines del coneixement. El coneixement és poder¹⁹ i és que sense coneixement no podem prendre decisions informades, les quals són condició *sine qua non* per perseguir amb èxit qualsevol meta. A més, tot i que en el nostre coneixement no trobem la resposta a com assolir la vida bona, sí que tenim una llarga llista de com no s'assoleix. La filosofia, en tant que engloba el saber en general, és la disciplina ideal per posar tot aquest coneixement al servei de la recerca de la vida bona.

Però seguint amb el coneixement, la filosofia encara ens ajuda d'una altra manera. La vida és limitada i la recerca de la vida bona gens fàcil, és per això que realitzar tota la recerca des de zero és una feina titànica; un no ho pot pensar tot de nou. En aquest sentit la filosofia ens apropa a allò ja pensat, a aquelles respostes que s'han anat donant al llarg de la història i ens evita així tenir que construir el coneixement de la vida bona des del no res i ens permet, a més, conèixer idees que mai haguéssim pensat. Traient de context la frase de Newton: "If I have seen further it is by standing on the shoulders of giants"²⁰. Els nostres gegants aquí són Aristòtil, Epicuri, Diògenes, Marc Aureli o Henry David Thoreau entre molts altres.

Així doncs la finalitat de la vida és la felicitat, la qual s'assoleix mitjançant la cerca de la vida bona. En aquesta cerca la filosofia és una acompanyat inestimable doncs fomenta la llibertat i l'autonomia de l'individu, tant "negativa" com "positiva", el dota de coneixements i aproximacions prèvies a aquesta recerca, l'ajuda a articular-los i l'exercita en el moment crític-reflexiu tan necessari per a la cerca de la felicitat. Però quins són els mètodes que ens aproparan a la filosofia?

2.1.3. La lectura i la comprensió lectora

La cerca de la vida bona es dona necessàriament amb els altres. Independentment de si compartim la màxima d'Aristòtil segons la qual l'home només pot ser feliç en la polis, un no pot negar que per la recerca de la vida

¹⁹ Sentència atribuïda normalment a Francis Bacon tot i que no apareix en cap dels seus escrits. Sí que apareix en la primera part del *Leviatan* de Hobbes: "Scientia potentia est, sed parva;..."

²⁰ L'afirmació es troba en una carta que va escriure Newton a Robert Hooke l'any 1676. La carta es pot veure en el següent enllaç: http://digitallibrary.hsp.org/index.php/Detail/Object/Show/object_id/9285

bona, en algun moment ho altre, necessitarà dels demés. En primer lloc, perquè per dur a terme aquesta recerca un necessita pensar, i per pensar es necessita el llenguatge, el qual no es pot donar si no és amb els altres. Però no només això, el correcte desenvolupament racional i emocional d'un individu només és possible havent viscut, almenys durant un temps, en societat. L'ésser humà, per portar una vida dignament humana, necessita coses que només li pot donar un altre ésser humà, necessita ser tractat humanament.

Però no només necessitem els altres en termes generals; ja hem constatat que un no pot saber-ho ni pensar-ho tot, necessitem els gegants que menciona Newton. Hem anomenat prèviament a alguns d'aquest gegants de la vida bona, però també en tenim que ens ajuden a avançar cap a l'autonomia: Plató, Hobbes, Kant o Nietzsche en són bons exemples. I on trobem aquests gegants? En la literatura, en les obres clàssiques que han passat de segle en segle donat que totes les generacions han vist quelcom important en elles. Molts dels nostres gegants els trobem en els llibres, així que hem de llegir, i hem de llegir molt. Llegir ens apropa a les idees d'aquests autors i ens obre una porta rere un altre a nous mons del pensament. A més, l'hàbit de la lectura en general (no té perquè ser filosòfica) té innumerables beneficis.

Primerament trobem en la lectura un doll de coneixement infinit, ja sigui filosofia, divulgació, novel·la o teatre, la lectura és una font inexhaurible de coneixement. Llegint aprenem constantment coses, en el cas de les obres filosòfiques, divulgatives, científiques, etc. sembla evident, però és que també aprenem constantment amb la novel·la, el teatre o el conte. Aquests ens transporten a llocs i èpoques diferents, a situacions noves i a problemes originals. Qui llegeix surt del seu marc quotidià i expandeix horitzons, s'enriqueix constantment i guanya una experiència singular rere un altre. El professor Keating, pujat a una taula, deia:

-Per què he pujat aquí a dalt?

-¿Per sentir-se més alt? -va aventurar Charlie.

-No, el meu jove amic, no ha encertat vostè. M'he pujat sobre aquesta taula per recordar-me a mi mateix que tenim que modificar constantment la perspectiva

des de la que mirem el món. Perquè el món és diferent vist des d'aquí. ¿No em creuen? Doncs aixequin-se i vinguin a comprovar-ho.²¹

Aquest enriquiment de coneixement i canvi de perspectiva ve lligat i acompanyat d'un enriquiment moral i ètic. No és fins que llegim a Rawls que no ens donem compte que la justícia és molt més que una paraula i necessitem de novel·les com *Crim i càstig*²² per veure quines són les conseqüències més íntimes de realitzar un crim o necessitem llegir *Matar un rossinyol*²³ per entendre les implicacions de la discriminació i experimentar rebuig i no indiferència davant d'elles. La lectura ens posa en la pell de l'altre d'una manera especial, ens fa viure experiències des d'altres punts de vista i ens ajuda a agafar perspectiva, ens fa pujar sobre la taula del professor Keating.

La lectura també enriqueix la teva aproximació a la realitat d'una manera molt singular: et proporciona vocabulari. El llenguatge són els símbols que fem servir per referir-nos a la realitat, al món, a tot allò que volem expressar; com més vocabulari sapiguem millor podrem entendre i expressar la realitat. La riquesa de vocabulari és el pinzell fi del pintor, aquell que et permet representar els detalls, els matisos, allò més subtil. Si em pregunten com estic en anglès puc dir que estic "good" o "bad" i potser tres o quatre nivells entremitjos, però si m'ho pregunten en català tindrà una "gamma pantone" de paraules que em permetrà explicar amb precisió que el que realment em passa és que estic angoixat.

Per últim, però no menys important, la lectura és un entreteniment, una afició, i és així com se'ls hi ha de transmetre als alumnes per aconseguir que desenvolupin l'hàbit de lectura. És de suma importància fer-ho ja que nosaltres no sempre serem els seus professors, però si aconseguim que agafin l'hàbit de llegir els estarem deixant en bones mans.

Fins aquí els principals avantatges de la lectura, però aquesta necessita d'una capacitat per poder aprofitar al màxim aquests avantatges: la comprensió lectora. La necessitat d'aquesta capacitat és clara i evident: si no comprenem allò que llegim no podem obtenir-ne els beneficis que hauríem, és per això que,

²¹ Traducció pròpia de Kleinbaum, N. H., *El club de los poetas muertos*. Barcelona: Circulo de Lectores, 1990. p. 67. ISBN: 84-226-3792-8.

²² Dostoyevsky, Fyodor. *Crim i càstig* (1866)

²³ Lee, Harper. *Matar un rossinyol*. (1960)

a part d'inculcar l'hàbit de lectura, hem de desenvolupar un bon nivell de comprensió lectora. I això s'assoleix a través de la mateixa lectura, aquesta desenvoluparà la nostra comprensió lectora que a l'hora ens ajudarà a millorar els beneficis que obtenim de la lectura; és un cercle d'enriquiment. Però hi ha una manera d'accelerar, o posar en marxa, aquest cercle i és mitjançant la lectura guiada i el comentari de text; amb aquests una persona aprèn què ha de buscar d'un text, quin és el fil conductor, com ha de relacionar les idees que apareixen, a seguir l'acció a través de salts de temps o llocs, a presentar les seves opinions al respecte, a anar més enllà del que està explícitament escrit i un llarg etc. Hem vist la importància de la lectura, la comprensió lectora és la capacitat inseparable d'aquesta.

2.2. La responsabilitat de l'assignatura Cultura i Valors Ètics

Sembla clar que l'Estat té la responsabilitat de promoure els tres punts tractats fins ara. El primer, l'autonomia, perquè és condició *sine qua non* de la seva perpetuació en el temps, sense autonomia no hi ha democràcia ni il·lustració; el segon, la felicitat, perquè és on rau la seva finalitat. En paraules d'Aristòtil:

El legislador ha de tenir en compte tots els elements que acabem d'analitzar, les parts de l'ànima i les accions que les caracteritzen, procurant sempre les que són millors, les que poden servir com a fins i no es limitin a ser simples mitjans. Aquest criteri ha de guiar al legislador en la seva actitud davant les diverses concepcions de la vida i els diferents tipus d'accions. S'ha de realitzar el treball, fer front a la guerra i realitzar les coses necessàries i útils, però encara és més important practicar el lliure oci, el viure en pau i fer les coses belles.²⁴

Mill també concebia la felicitat dels individus com el fi últim de l'Estat, però de manera passiva. En el seu llibre *On Liberty*²⁵ defensava la necessitat de que l'Estat garanteixi la llibertat "negativa" per a que cada individu pugui buscar a la seva manera el plaer i evitar el dolor, és a dir, la seva felicitat. Però no només això, Mill també defensava la necessitat de promoure també la llibertat "positiva", doncs entenia que sense aquesta un no estava correctament

²⁴ Traducció pròpia d'un fragment d'Aristòtil extret de: Reale, Giovanni & Antiseri, Dario. *Historia del pensamiento filosófico y científico I. Antigüedad y Edad Media*. Barcelona: Herder Editorial, 1988. p. 190. ISBN: 978-84-254-1587-6

²⁵ Mill, John Stuart. *On Liberty* (1859)

capacitat per a perseguir el plaer i evitar el dolor amb èxit; és per això que Mill va ser un ferm defensor de l'educació universal.

Una vida que consisteixi en això, per aquells que hagin estat prou afortunats per assolir-la, sempre serà digna del nom de felicitat. I una existència així és el que trobem, ara i tot, en moltes persones, i durant una part considerable de les seves vides. El lamentable estat de l'educació, i de les condicions socials, són ara com ara l'únic impediment ral perquè sigui assequible a gairebé tothom.²⁶

Per últim, si acceptem la responsabilitat de l'Estat en els dos punts anteriors, es segueix que l'Estat també ha de responsabilitzar-se de la promoció de la lectura i del desenvolupament de la comprensió lectora, doncs, com s'ha exposat, són eines fonamentals per la consecució dels primers.

I si aquests tres punts són, com hem vist, indispensables per al individu i són alhora responsabilitat, en major o menor mesura, de l'Estat; en quina pràctica de la nostra societat trobarem la seva promoció? Sembla que la resposta és clara, en l'educació obligatòria, és a dir, en aquell període de formació que tot ciutadà d'un Estat rebrà i que consolida el mínim de coneixements i capacitats que l'Estat considera indispensable per als seus membres.

Però és realment així? Si un consulta el currículum de l'Educació Secundària Obligatòria²⁷ un pot apreciar que només hi ha dos assignatures que s'encaminen en certa manera als objectius marcats. Per una banda Cultura i Valors Ètics i per altra banda l'optativa de 4rt d'ESO de Filosofia. L'optativa de 4rt d'ESO la deixarem de banda doncs recordem que estem buscant aquelles assignatures que s'encarreguin de desenvolupar i promoure les nostres tres capacitats, les quals són fonamentals per la correcta formació del ciutadà i, per tant, no poden recaure en una assignatura optativa que molts instituts ni tan sols ofereixen.

Així doncs, a continuació analitzarem com l'assignatura de Cultura i Valors Ètics en primer pla i el currículum general en segon ajuden a promoure tres dels aspectes claus per la correcta formació de ciutadans.

²⁶ Mill, John Stuart. *Utilitarisme* (1861) Capítol II. La traducció és de: *Atena, lectures de filosofia*. Barcelona: RBA Libros, 2013. p. 300. ISBN: 978-84-8264-653-4.

²⁷ XTEC - Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya. *El currículum de l'Educació Secundària Obligatòria. Curs 2016-2017*. [en línia] [consulta: 24 de maig de 2017] Disponible a: <<http://xtec.gencat.cat/ca/curriculum/eso/curriculum/>>

2.2.1. Autonomia

Anteriorment hem establert que l'autonomia il·lustrada és indispensable i que la filosofia és una disciplina molt escaient per desenvolupar-la doncs promou el coneixement de la pròpia cultura, indaga sobre els fonaments i els fins últims, incentiva la reflexió i finalment brinda una posició privilegiada per la crítica. Vegem ara doncs si l'Assignatura de Cultura i Valors Ètics inclou en el seu currículum aquests continguts i capacitats o d'altres que puguin ajudar en la cerca d'autonomia.

La primera competència del currículum, *Competència 1. Actuar amb autonomia en la presa de decisions i ser responsable dels propis actes* està centrada precisament en l'autonomia però no és l'única, també n'hi ha d'altres relacionades com la *Competència 3. Qüestionar-se i usar l'argumentació per superar prejudicis i consolidar el pensament propi* o la *Competència 7. Comprendre i valorar el nostre món a partir de les arrels culturals que l'han configurat* entre d'altres. Sembla així que el desenvolupament de l'autonomia és un objectiu clar de l'assignatura i amb el qual el currículum si compromet.

2.2.2. Vida bona

Per un altra banda tenim la recerca de la vida bona, com ja hem vist aquesta depèn fortament de l'autonomia, pues necessita tant de la llibertat "positiva" com de la "negativa" per poder donar-se. No només això, la recerca de la vida bona es veu impulsada pel coneixement dels fonaments de l'home i l'ajuden a orientar els seus fins. El coneixement en general també és una eina útil per aquesta recerca i els punts de vista de com viure bé que ens han donat els grans autors al llarg dels segles són un punt de suport inestimable. Però que trobem de tot això en el currículum?

L'autonomia, la llibertat i la recerca dels fonaments i dels fins últims ja hem vist que estan fortament presents en el currículum de l'assignatura de Cultura i Valors Ètics. Pel que fa al coneixement en general aquest es veu cobert en major o menor mesura pel currículum de l'Educació Secundària Obligatòria en general, el qual cobreix diferents branques del coneixement (física, literatura, història, música, etc.) donant una visió general del món als alumnes.

Tots aquests aspectes necessaris per a la vida bona que hem vist que apareixen són necessaris però no específics ni exclusius d'aquesta doncs

poden ser perseguits amb fins molt diversos. Indaguem aleshores si l'apropament a les teories clàssiques sobre la vida bona formen part del currículum de l'assignatura i veiem que no és així, no hi ha cap contingut ni competència dedicats a aquest aspecte fonamental de la vida humana.

Així doncs és lícit pensar que els anteriors aspectes que sí apareixen en el currículum possiblement ho facin amb finalitats diferents a la de recerca la vida bona. Tot i així el que sí apareix en el currículum de l'assignatura és la *Competència 4. Identificar els aspectes ètics de cada situació i donar-hi respostes adients i preferentment innovadores*, aquesta és una competència encarada a l'ètica normativa i tot i que no està específicament encarada a la cerca de la felicitat sí que n'és una altra condició necessària, dons està encarada a gestionar la convivència amb els altres i sabem que sense la comunitat un pot ser bèstia o déu, però en cap cas home²⁸.

Així doncs el currículum assenta les bases per a la recerca de la vida bona però no aborda de manera directa la qüestió. És possible que el nostre Estat no consideri que la seva finalitat, o una d'elles, sigui promoure la felicitat dels seus integrants. Molts autors així ho creuen, un exemple n'és Plató, el qual pensava que la finalitat de l'Estat és la justícia i el Bé. Un altre exemple és Locke que defensava que l'Estat és una eina per garantir la pau, la propietat privada i els drets naturals de l'home. Quina és la finalitat de l'Estat és quelcom que escapa a les característiques d'aquest treball, però és convenient constatar que ja hi ha països, com per exemple Bhutan, que tenen un ministeri de felicitat i que calculen la qualitat de vida de la seva població, no pel PIB, com sol fer la comunitat internacional, sinó per la felicitat dels seus habitants²⁹.

2.2.3. Lectura i comprensió lectora

Finalment ens trobem davant de l'hàbit de lectura i la competència de comprensió lectora. L'hàbit de lectura no és un objectiu específic del currículum de l'Educació Secundària Obligatòria, tot i així podem considerar que es troba inclòs de manera implícita en la competència de comprensió lectora, la qual sí està contemplada en el currículum de les assignatures de Llengua i on gaudeix

²⁸ Aristòtil. *Política*. Barcelona: S.L.U. Espasa Libros, 2011. Capítol I . ISBN: 978-8-467-03664-0.

²⁹ Singer, Peter. *Can we increase gross national happiness?* Princeton University Press. *Ethics in the Real World*. New Jersey: 2016. p. 195-198. ISBN: 978-0-691-17247-7

d'un tracte preferencial desglossat amb tres competències: *Competència 1. Obtenir informació, interpretar i valorar el contingut de textos escrits de la vida quotidiana, dels mitjans de comunicació i acadèmics per comprendre'ls*, *Competència 2. Reconèixer els gèneres de text, l'estructura i el seu format, i interpretar-ne els trets lèxics i morfosintàctics per comprendre'l* i *Competència 3. Desenvolupar estratègies de cerca i gestió de la informació per adquirir coneixement*.

Sembla doncs que la comprensió lectora és una competència preferencial en l'Educació Secundària Obligatoria. Si mirem els resultats de l'informe PISA de l'any 2015³⁰ veiem que Espanya va obtenir 496 punts en l'apartat de comprensió lectora, 3 punts per sobre de la mitjana de l'OCDE. Aquests resultats, tot i no ser espectaculars, són positius i assenyalen que evidentment sembla haver-hi un compromís amb aquesta competència tan important.

No només això sinó que la lectura també té cabuda en el currículum de l'assignatura de Cultura i Valors Ètics i així ho veiem en la *Competència 8. Copsar les dimensions ètiques dels grans relats literaris i de les obres artístiques*. És per tots aquests motius que podem concloure que l'Estat sí que es responsabilitza i compromet a desenvolupar la competència de la comprensió lectora i, de manera més o menys implícita, l'hàbit de lectura.

Sembla doncs que sobre l'assignatura de Cultura i Valors Ètics recau la tasca de custodiar l'autonomia de la nostra societat i que és l'únic lloc on sembla que es fa una aproximació, tot i que indirecta, a la cerca de la vida bona. Però tot això queda en simple teoria al veure que l'assignatura s'imparteix una única hora setmanal. És a dir, després de defensar que aquesta assignatura és on recauen els ensenyaments que són la condició de possibilitat del correcte funcionament d'un estat democràtic, de la il·lustració dels ciutadans, de la seva autonomia i qui sap si felicitat, després de tot això dic, resulta que l'assignatura no mereix més dedicació que una hora setmanal. Però resulta que encara n'hi ha més, i és que l'assignatura de Cultura i Valors Ètics, tot i no ser una optativa, pot ser no cursada pels alumnes ja que aquests poden triar fer l'assignatura de Religió en el seu lloc; la ironia no se li escaparia a Kant.

³⁰ El País, *Resultados Informe PISA* [en línia]. 7 de desembre de 2016. [consulta: 26 de gener de 2017]. Disponible a: http://elpais.com/elpais/2016/12/05/media/1480958752_164797.html

Sembla clar que l'Estat no es pren seriosament el compromís amb els valors i qualitats esmentades. Per sort la comprensió lectora no recau també en l'assignatura de Cultura i Valors Ètics.

2.3. El fracàs de l'assignatura de Cultura i Valors Ètics en el Col·legi Internacional SEK Catalunya

Fins aquí hem argumentat la importància de la filosofia per a garantir certs aspectes igualment importants per a la societat i l'individu, seguidament hem analitzat com aborda l'Estat aquests aspectes en l'Educació Secundària Obligatòria. Ara queda estudiar com es materialitzen aquests aspectes que contempla el currículum en la pràctica, concretament en la International School SEK Catalunya³¹.

Actualment sóc professor a mitja jornada en el col·legi SEK, imparteixo Cultura i Valors Ètics, Emprenedoria i Llengua catalana i castellana per nouvinguts. A més, donat que treballo a mitja jornada sovint realitza substitucions dels professors que tenen previst faltar 4 o més dies, és per això que també he impartit classes de Llengua castellana a l'ESO i Filosofia i ciutadania, Història de la Filosofia, Teoria del Coneixement (assignatura International Baccalaureate³²), Geografia, Història i Community and Service (assignatura IB) al batxillerat. Aquest ventall de classes m'ha permès obtenir una visió àmplia dels problemes que he detectat en el centre.

L'escola és un institució educativa privada. Això condiciona enormement el seu context, la seva organització i el perfil d'estudiants. Estem parlant de famílies amb un nivell adquisitiu alt, és a dir, de classe mitjana i alta i, per conseqüència, amb un nivell de complexitat baix i un bagatge cultural general per sobre la mitjana. Per altra banda, l'organització de l'escola no sembla ser gaire diferent de la de qualsevol altre institut a excepció de dos singularitats que tenen un gran pes en el desenvolupament de la tasca docent: per un costat l'escola és un centre privat, un negoci, i sovint actua com a tal; per altra banda l'escola oferta el programa del International Baccalaureate (avarga totes les edats del centre, especialment ESO i batxillerat) i per tant algunes assignatures, avaluacions i metodologies són diferents a les que podríem trobar en la majoria d'instituts.

³¹ <http://catalunya.sek.es>

³² <http://www.ibo.org>

Però entrem en matèria del que aquí ens ocupa. Quina presència té el desenvolupament de l'autonomia i la llibertat, la cerca de la vida bona, la pràctica de la lectura i la comprensió lectora en el centre? Com ja hem vist, si volem cercar aquests aspectes en l'Educació Secundària Obligatoria, haurem de posar especial atenció en l'assignatura de Cultura i Valors Ètics, tot i que el currículum contempli que només s'imparteixi una hora setmanal i que no tots els alumnes l'hagin de fer doncs l'escola ofereix, tal com indica el currículum, la possibilitat de fer Religió.

L'assignatura de Cultura i Valors Ètics al col·legi SEK no funciona bé pel simple motiu de que els alumnes no aprenen res durant aquesta hora, ni els punts esmentats en aquests treballs ni res en general. Això és així per un cúmul de motius que s'exposen a continuació.

Primerament perquè la majoria de professors de l'assignatura no tenen la formació adequada per impartir-la, no tenen formació filosòfica i sovint ni tan sols humanística. Per posar dos exemples: a 1er d'ESO els professors de l'assignatura són un enginyer industrial, un filòleg anglès, una professora d'Educació Física i jo, a 2on d'ESO la cosa no millora: un enginyer de telecomunicacions, el filòleg anglès de 1er d'ESO, la professora d'Educació Visual i Plàstica i un altre cop jo.

Aquesta negligència en l'assignació de professors es deu principalment a la condició de centre privat de l'escola, això és així perquè la jornada completa d'un professor al col·legi SEK suposa impartir vint-i-sis hores setmanals de classe, però quadrar les assignatures dels professors amb aquestes vint-i-sis hores és sovint difícil. És per això que coordinació fa servir l'assignatura de Cultura i Valors Ètics, entre d'altres, com a recurs per completar els horaris dels professors i que quedin en vint-i-sis hores de classe exactes. Això és possible gràcies, o per desgràcia, del mal estatus de l'assignatura. Aquesta es veu menyspreada en primer terme per l'Estat, el qual la relega a una hora setmanal i no en fa cap mena de seguiment extern; en segon terme per les famílies, pues rarament uns pares mostren preocupació perquè el seu fill tregui un cinc a Cultura i Valors Ètics com si ho fan si el treu a Matemàtiques o Llengua Anglesa. Per tant el centre tampoc dedica especial atenció a aquesta assignatura i, per tots aquest motius, els alumnes tampoc ho fan.

Però la negligència en l'assignació de professorat és el primer de diversos problemes; entre ells també trobem la falta de motivació d'aquests professors. Aquesta falta de motivació ve donada pels següents motius: un professor del col·legi SEK a jornada completa fa vint-i-sis hores de classe en front d'un professor d'institut públic que en fa de divuit a vint-i-una, això són fins a un trenta per cent menys de classes ha impartir i a preparar, una volum de feina molt considerable. A més a més, el professor del SEK està quaranta hores setmanals al centre, de les quals només en té unes quatre o cinc per preparar classe, doncs la resta estan ocupades en vigilàncies, tutories, reunions de departament, reunions de cicle, serveis de menjador, etc. i tot això quan no han de fer substitucions. Per la seva part el professor d'institut públic ha d'estar trenta hores al centre, un vint-i-cinc per cent menys. Tot i la diferència en la càrrega de feina el professor del SEK cobra menys.

És per tot això que sembla més o menys comprensiu que quan a un professor del SEK li toca impartir Cultura i Valors Ètics ho faci a desgana i sovint encari l'assignatura de tal manera que li suposi el mínim de feina possible. Aquesta manera d'encarar l'assignatura sol materialitzar-se de dos maneres diferents. O bé posant un projecte (sense objectiu clar) en grups a principi de cada trimestre perquè els alumnes estiguin entretinguts i el professor pugi utilitzar l'hora per treballar en les seves coses, o improvisar les classes fent ús de notícies, temes d'actualitat, vídeos de Youtube o fins i tot pel·lícules senceres. Això quan no s'empra la classe per "fer petar la xerrada" sobre qualsevol tema.

A això se li afegeix les dificultats que imposa el format de l'assignatura com és el fet de que s'imparteixi un cop setmanalment. Aquesta singularitat fa que costi seguir el fil conductor d'una classe a l'altre, pues han passat set dies o sovint catorze quan es perd una classe per dia festiu, musical, dia de l'esport o simulacre d'incendi.

Per tots aquest motius l'assignatura de Cultura i Valors Ètics no fomenta (ni tan sols s'aproxima) l'autonomia, la recerca de la vida bona i la comprensió lectora. Tot i així aquesta última, com ja hem vist abans, es practica en les assignatures de Llengua i és per això que sí que es treballa i fomenta. Tot i així els alumnes no treballen amb textos filosòfics, els quals són molt diferents als que es treballen a les hores de Llengua donada la seva singularitat. Això suposa una mancança que es veu reflectida al batxillerat doncs els alumnes mostren greus

dificultats en la comprensió dels textos filosòfics i el seu posterior comentari, habilitats que sí que s'avaluen externament amb la Selectivitat.

És per tots aquests motius, i pel compromís amb la meva tasca docent, que he intentat fer quelcom diferent en les meves hores de Cultura i Valors Ètics de 1er i 2on d'ESO i marcar així un canvi. M'he pres l'assignatura tan seriosament com si fos Matemàtiques, o inclús més, i he intentat fer de les classes quelcom útil i enriquidors pels alumnes. A mode d'exemple en l'Annex 1 i l'Annex 2 trobem, respectivament, un dossier realitzat amb els alumnes de 2on d'ESO i la preparació de les classes corresponents al dossier. Penso que la tasca realitzada és un bon inici per marcar un canvi en el centre, doncs tinc la intenció d'ensenyar el que els alumnes han après a coordinació per donar a conèixer el potencial que té l'assignatura i l'enriquiment que suposa pels alumnes.

Però tinc la voluntat de portar aquest canvi més enllà; la finalitat és poder impartir totes les hores de Cultura i Valors Ètics de l'ESO i poder així crear un temari articulat durant quatre anys on pugui potenciar les tres capacitats sobre les que gira aquest treball. Però les dificultats d'aquest projecte són inabastables d'un curs per l'altre i és per això que la finalitat d'aquest treball es crear una proposta de temari per l'assignatura de Cultura i Valors Ètics a 4rt d'ESO. La intenció es començar a desenvolupar el projecte per aquest curs doncs és el curs el resultat del qual podran ser avaluats de manera més objectiva i tindran més rellevància. Això és així perquè 4rt d'ESO precedeix al batxillerat i en aquest, aptituds com l'autonomia i la comprensió lectora, tenen un gran pes. Si s'apreciés un canvi en els alumnes que han cursat l'assignatura amb mi això donaria inèrcia al projecte per ser aplicat a tots els cursos restants. És un camí llarg però penso que val la pena emprendre'l.

Per tant, el punt d'inèrcia d'aquest projecte és aquest treball on pretenc presentar un dossier de textos i la seva corresponent programació per l'assignatura de Cultura i Valors Ètics de 4rt per ser aplicat l'any vinent. Aquesta proposta perseguirà fomentar l'ideal il·lustrat de l'autonomia amb el que hem començat aquest treball, ho farà al temps que busca iniciar als alumnes en la cerca de la vida bona, fi últim de la vida humana, i es servirà de la lectura i la comprensió lectora per aconseguir-ho.

3. Proposta de millora

Com s'ha esmentat en el tancament de l'anàlisi crítica la proposta de millora consisteix en un dossier de textos i la seva programació corresponent per a l'assignatura de Cultura i Valors Ètics pel curs vinent de 4rt d'ESO. A continuació s'exposarà la programació la qual fa constant referència al dossier entregat juntament amb aquest treball i el qual és el producte principal d'aquest. Seguidament es justificarà la proposta a nivell de continguts i a nivell de metodologia.

3.1. Programació

Programació Cultura i Valors Ètics 4 d'ESO

I. Introducció

Assignatura	Cultura i Valors Ètics
Curs	4rt d'ESO (2017-18)
Hores setmanals	1 hora/setmana
Idioma	Català, castellà i anglès
Departament	Departament ciències socials i humanitats

II. Objectius

Els objectius del curs són principalment quatre:

- Fomentar l'autonomia en els alumnes i les capacitats que suposa
- Promoure la cerca de la vida bona i donar eines per fer-ho
- Millorar la comprensió lectora al temps que s'inculca l'hàbit de lectura
- Desenvolupar les competències argumentals i de diàleg dels alumnes

II. a. Competències bàsiques

- Competència 1. Actuar amb autonomia en la presa de decisions i ser responsable dels propis actes
- Competència 3. Qüestionar-se i usar l'argumentació per superar prejudicis i consolidar el pensament propi
- Competència 4. Identificar els aspectes ètics de cada situació i donar-hi respostes adients i preferentment innovadores

- Competència 5. Mostrar actituds de respecte actiu envers les altres persones, cultures, opcions i creences
- Competència 6. Aplicar el diàleg i exercitar totes les habilitats que comporta, especialment per a la solució de conflictes interpersonals i per propiciar la cultura de la pau
- Competència 8. Copsar les dimensions ètiques dels grans relats literaris i de les obres artístiques
- Competència 9. Analitzar críticament l'entorn (natural, científicotecnològic, social, polític, cultural) des de la perspectiva ètica, individualment i de manera col·lectiva

II. b. Continguts

- | | |
|--------------------------------------|------------------------------|
| a. El sentit de la vida | m. Hedonisme |
| b. Llibertat | n. Estoïcisme |
| c. Llibertat “positiva” i “negativa” | o. <i>Carpe Diem</i> |
| d. Estadis morals | p. La necessitat del altri |
| e. Responsabilitat | q. El mal i els seus orígens |
| f. Desobediència Civil | r. Ètica aplicada |
| g. Moral | s. Política |
| h. Ètica | t. Liberalisme |
| i. Ètica normativa | u. Justícia |
| j. Deontologia | v. Assistència |
| k. Conseqüencialisme | w. Autonomia |
| l. Vida bona | x. Què és filosofia? |

III. Recursos

El principal recurs d'aquesta assignatura es el dossier "Textos de Cultura y Valores Éticos 4º ESO" que s'entregarà a l'inici de curs a cada un dels alumnes. És el recurs central de l'assignatura donat que aquesta girarà entorn el dossier i els exercicis que conté.

A més a més l'assignatura farà ús de dues pel·lícules: 1. *Ciudadà Kane* de Orson Welles i 2. *El club dels poetes morts* de Peter Weir. També fa ús d'un fragment de la pel·lícula *Troia* de Wolfgang Petersen i d'una TED Talk: *What makes a good life? Lessons from the longest study on happiness* per Robert Waldinger. Tot això serà visualitzat a casa pels alumnes.

Finalment hi ha un últim recurs que té com a finalitat ajudar a fomentar la participació en els alumnes més reservats. Aquest recurs consisteix en quatre targetes (no més grans que una targeta de presentació) per cada alumne de cada classe, aquestes targetes tindran el nom de cada alumne i estaran plastificades. Les targetes s'entregaran al principi de cada trimestre (avaluació). També necessitarem d'un tampó ("mata-segells") amb un relleu qualsevol. El funcionament d'aquest dos recursos s'explica més endavant.

IV. Metodologia

La metodologia de les classes és senzilla i continua al llarg de tot el curs (pot semblar monòton però estem parlant d'una hora a la setmana). Els alumnes hauran de portar llegits i rellegits els textos corresponents a la classe (això suposa subratllar-los, fer anotacions, etc.). A més hauran de portar els exercicis fets i posar-los sobre de la taula a l'inici de la classe, està pensat perquè facin entre trenta minuts i una hora de treball autònom a casa cada setmana. Finalment és important que no es descuidin de portar les targetes plastificades amb els seus noms.

A l'inici de classe el professor dedicarà 2 minuts a passar taula per taula i estampar el tampó als exercicis de cada alumne. El perquè d'això s'explicarà en l'apartat d'avaluació. Un cop realitzat aquesta procés s'iniciarà la classe pròpiament dita i aquesta no té més metodologia que el diàleg socràtic guiat pel professor amb puntuals pinzellades de classe magistral per completar el

contingut dels textos i els diàlegs. Això és així perquè es pretén fomentar fortament les capacitats de diàleg i argumentació dels alumnes, la finalitat és que expressin el seu punt de vista, discuteixin les interpretacions dels textos, donin motius i exemples, etc.

Només queda el punt de les targetes, com ja s'ha esmentat s'entregaran quatre a cada alumne al principi de cada avaluació amb el seu nom. Cada vegada que un alumne faci una intervenció realment bona a classe (ja sigui una aportació, pregunta, exemple, argument, etc.) el professor recollirà una targeta d'aquest alumne i la posarà en un sobre comú que guardarà ell. De la mateixa manera, quan un alumne faci una intervenció molt dolenta o no respecti el correcte funcionament del diàleg el professor li tornarà una targeta (en cas de que en tingui alguna). El nombre de targetes que tingui el professor al sobre al final de l'avaluació serà un criteri per posar la nota. D'aquesta manera s'incentiva la participació dels alumnes i que aquesta sigui reflexionada i de qualitat, de la mateixa manera s'intenta evitar que la classe esdevingui una tertúlia de bar.

V. Programació de classes

La programació de les classes és una aproximació realitzada a partir de les dates i les vacances d'aquest curs 2016-17. Els dos primers trimestres tenen una durada de dotze setmanes lectives, l'últim en té onze però s'ha de restar la del viatge de final de curs. Per tant estem parlant d'un curs de trenta-quatre classes d'una hora. De mitja dos hores de classe de cada trimestre es perden per dies de festa, activitats especials del centre o imprevistos diversos, per tant queden dos classes de cada avaluació en blanc per ajustar el temari, a més sempre poden ser emprades per aprofundir en algun dels textos o ampliar continguts. Quan l'escola publiqui el calendari oficial del curs vinent s'haurà d'actualitzar les dates de la programació.

1er Trimestre

Nº	Data aprox. per setmana	Text	Contingut
1	2º Setembre	TEXTO I: <i>Para qué he vivido</i>	a.
2	3º Setembre	TEXTO II: "Héctor y las termitas"	b.
3	4º Setembre	TEXTO III: "Dos conceptos de libertad" TEXTO III.V: <i>Invictus</i>	b./c.
4	1º Octubre	TEXTO IV: <i>La educación moral</i>	b./c./d.
5	2º Octubre	TEXTO V: "Las etapas de Kohlberg"	d.
6	3º Octubre	TEXTO V: "Las etapas de Kohlberg"	d.
7	4º Octubre	TEXTO VI: <i>Eichmann en Jerusalén: un estudio sobre la banalidad del mal</i>	d./e./ q.
8	1º Novembre	TEXTO VII: <i>La desobediencia civil</i>	b./c./d./e./f.
9	2º Novembre	TEXTO VII: <i>La desobediencia civil</i>	b./c./d./e./f.
10	3º Novembre	TEXTO VIII: <i>Ética</i>	g./h.
11	4º Novembre	Classe comodí	-
12	2º Setembre	Classe comodí	-

2on Trimestre

Nº	Data aprox. per setmana	Text	Contingut
13	2º Gener	TEXTO VIII: <i>Ética</i>	g./h.
14	3º Gener	TEXTO IX: "El dilema de la mentira" TEXTO IX.V: "Sobre un presunto derecho de mentir por filantropía",	g./h./i./j.
15	4º Gener	TEXTO X: "Dos formulaciones del imperativo categórico" TEXTO X.5: "El imperativo debe ser universal"	g./h./i./j.
16	1º Febrer	TEXTO XI: "Principio de la Mayor Felicidad"	g./h./i./k.
17	2º Febrer	TEXTO XII: <i>El Utilitarismo</i>	g./h./i./k./j.
18	3º Febrer	TEXTO XIII: <i>El Utilitarismo</i> TEXTO XII.V: "Sócrates insatisfecho"	g./h./i./k./l./a.
19	4º Febrer	TEXTO XIV: "¡Haz lo que quieras!" TEXTO XIV.V: <i>Crepúsculo de los ídolos o cómo se filosofa con el martillo</i>	a./b./c./l.
20	1º Març	TEXTO XV: <i>Carta a Meneceo</i> TEXTO XV.V: "Epicuro y las bestias"	l./m.
21	2º Març	TEXTO XVI: <i>Meditaciones</i>	l./n.
22	3º Març	TEXTO XVII: "Carpe Diem" TEXTO XVII.V: <i>Walden, o la vida en los bosques</i>	a./b./m./o.
23	4º Març	Classe comodí	-
24	2º Abril	Classe comodí	-

3º Trimestre

Nº	Data aprox. per setmana	Text	Contingut
25	3º Abril	TEXT XVIII: <i>Robinson Crusoe</i> TEXT XVIII.V: <i>Política</i> TEXT XVIII.VI: <i>What makes a good life?</i>	p.
26	4º Abril	TEXT XIX: <i>Frankenstein o el moderno Prometeo</i> TEXT XIX.V: <i>Meditaciones</i>	p./q.
27	1º Maig	TEXT XX: <i>Should adult sibling incest be a crime?</i>	g./h./r.
28	2º Maig	TEXT XXI: <i>Sobre la libertad</i>	b./s./t.
29	3º Maig	TEXT XXII: <i>Teoría de la justicia</i>	s./u.
30	4º Maig	TEXT XXIII: <i>Animales racionales y dependientes</i>	s./p./v.
31	5º Maig	TEXT XXIV: <i>¿Qué es ilustración?</i>	b./w.
32	1º Juny	TEXT XXV: <i>¿Qué es filosofía?</i>	x.
23	2º Juny	Classe comodí	-
34	3º Juny	Classe comodí	-

VI. Avaluació

Les evidències per posar la nota de cada avaluació seran les següents:

- El conjunt d'exercicis del dossier
- El número de targetes en el sobre al final de l'avaluació
- L'actitud a classe

Criteris de correcció per a l'avaluació:

Evidència	Nota
Tots els exercicis entregats (nivell acceptable de realització)	8
Els exercicis estan realment bé	+1
Per cada dia en el qual no s'hagin entregat els deures o aquest no assoleixin un nivell mínim de realització	-1
Per cada targeta en el sobre al final de l'avaluació	+0,25
Actitud a classe	De -1 a +1

Com es pot veure assolir una nota alta és molt fàcil, de fet els alumnes aspiren a obtenir fins a onze punts sobre deu (la nota final del bolletí mai serà més de deu). La finalitat és que els alumnes es centrin en fer la feina i pensar, no volem que es preocupin per la nota; si treballen tindran una molt bona nota assegurada. A més fer un examen és difícil dons la quantitat d'hores de classe de l'assignatura ja és molt limitada com per dedicar-ne a fer proves escrites.

El tampó servirà perquè a final de l'avaluació, quan el professor reculli tots els exercicis, pugi veure quins exercicis van ser fets en la data corresponent i quins no, això evitarà que els alumnes facin una marató de feina a l'últim moment per treure bona nota i així els obligarà a ser constants.

Per últim, el professor, a cada classe, agafarà unes quantes respostes dels alumnes per anar-les corregint a fons durant la setmana i donar *feedback* als alumnes de manera individualitzada i poder així puntualitzar aspectes que poden passar desapercebuts en les classes (sobretot en qüestions formals i de redacció)

3.2. Justificació

Per què el curs s'ha pensat d'aquesta manera i no d'una altra? Són el contingut i la metodologia adequats per assolir els objectius que hem defensat en aquest treball? En aquest segon apartat de la proposta de millora es justificarà aquesta fent especial èmfasis en els continguts i la metodologia, i es defensarà com aquests ajuden a perseguir l'assoliment dels objectius que hem estat defensant en aquets treball.

Recordem que els objectius principals d'aquest treballs són el desenvolupament de l'autonomia en l'alumnat, iniciar-los en la cerca de la vida bona i millorar la seva capacitat de comprensió lectora. A més a més la programació té com a objectiu fomentar el diàleg i l'argumentació en els alumnes doncs són dos qualitats indispensables per la vida humana.

Necessitem comunicar-nos amb els altres, no només per una senzilla qüestió de supervivència, sinó perquè també ens brinden noves perspectives, interpretacions, arguments, reflexions, etc. que ens permeten seguir expandint els horitzons de la nostra ment. Com sé si la meua interpretació d'un text de Plató o d'un dilema ètica és la correcta? Potser hi ha quelcom que se'm escapa. Els altres són els nostres companys indispensables de pensament. Però la comunicació no es pot donar de qualsevol manera, hem d'aprendre certes bases pel correcte diàleg. Aquest és un dels objectius afegits d'aquesta assignatura.

L'altre objectiu afegit és el de la correcta argumentació, aquesta capacitat és fonamental per afrontar els diàlegs amb els altres. Necessitem saber defensar les nostres idees davant dels altres, i no val fer-ho de qualsevol manera, hem d'entendre com s'argumenta bé, això ens servirà no només per defensar la nostra postura sinó per saber si allò que defensa l'altre té raó de ser o no. Si un no sap argumentar, fàcilment caurà en els encants del sofista i per tant estarà perdent autonomia.

3.2.1. Continguts

Com el contingut d'aquesta programació i especialment els textos del dossier ajuden a perseguir els objectius marcats? Per explicar-ho farem una defensa completa dels continguts del temari i ho farem de manera lineal. Així doncs comencem pel principi.

L'assignatura comença amb l'única classe magistral de tot el curs. La primera classe gira entorn a un breu text de Bertrand Russell on defensa per a què a viscut. La lliçó de la classe la trobem a l'Annex 3. La classe es magistral donat que els alumnes no han portat res preparat i que vull aprofitar el primer dia de classe per fer dos coses: captar la seva atenció en l'assignatura i fer una declaració d'intencions del curs. A més el text gira en torn al tema del sentit de la vida, un tema que els convida a començar a pensar sobre un punt recurrent en el curs i fonamental en la vida de qualsevol individu.

La següent classe ja comença amb la dinàmica del diàleg socràtic i gira entorn al text "Héctor y las hormigas" de Fernando Savater. Aquest text és lleuger de llegir i entretingut, planteja un problema curiós que convida a pensar i el més important, ens introdueix a la qüestió de la llibertat. Comencem per aquí perquè sense llibertat ja no cal que ens posem a pensar i menys intentar perseguir els nostres objectius: l'autonomia i la cerca de la vida bona. Si no tenim llibertat (en aquest cas lliure albir) no té sentit que seguim avançant.

El següent text, "Dos conceptos de libertad", segueix la mateixa línia però pretén fer una clara distinció entre dos nocions de llibertat: la llibertat "positiva" i la llibertat "negativa". Aquesta distinció és rellevant perquè ateny a dos àmbits diferents de llibertat, el individual i el col·lectiu, ambdós indispensables per l'assoliment de l'autonomia. És una dicotomia a la que farem referència reiteradament durant el curs. El poema d'*Invictus* ens permetrà posar en pràctica allò après.

Ser lliures significa, en major o menor mesura, poder triar, però quins són els motius i les raons que tenim quan triem o decidim? El fragment de *l'Educación moral de Kohlberg* és un cas hipotètic que ens convidarà a posar sobre la taula aquesta qüestió al mateix temps que els alumnes hauran de començar a fer un intent seriós d'argumentar la seva postura i els seus motius. Posada sobre la taula la qüestió, el text de "Las etapas de Kohlberg" ens permetrà abordar de manera sistemàtica la pluralitat de raons que les persones tenen per actuar.

El text de Hannah Arendt és un crit al cel de que no tots els motius són igualment vàlids per triar. No només això sinó que al relacionar-lo amb la noció de llibertat i la confrontació que sorgeix entre la llibertat "positiva" i la "negativa" podrem introduir el concepte de responsabilitat, un altre pilar de l'autonomia. El text "Desobediencia civil" aborda el problema plantejat per Hannah Arendt i fa

una crida al compromís amb la responsabilitat individual i a la necessitat de fer l'esforç per situar-se en els estadis morals superiors, els estadis propis de l'individu il·lustrat. És molt important fer entendre als alumnes que són responsables dels seus actes i que per tant se'ls pot demanar explicacions i jutjar per ells. Som lliures d'actuar i això ens fa responsables, no podem esquivar aquesta càrrega.

Finalment el trimestre acabarà donant un marc de referència per pensar la qüestió que ha anat sorgint durant la unitat: el bé i el mal. El marc de referència serà la moral i l'ètica, dos conceptes que ajudaran a estructurar els judicis dels alumnes i em permetrà fer la transició al següent bloc.

Així doncs el primer trimestre comença amb la condició necessària per assolir els nostres objectius: la llibertat. Però aquesta llibertat ens recorda que nosaltres triem les raons que ens mouen a actuar i que no totes les raons són igualment vàlides, tenim una gran responsabilitat. Per acabar els hi donem un marc per pensar el problema del que està bé i malament amb els conceptes de moral i ètica.

El segon bloc, i trimestre, comença recuperant el text d'*Ètica* per recuperar el fil de l'assignatura i poder fer la transició a un dels dos apartats d'aquest bloc: l'ètica normativa. El trimestre passat em acordat que volem assolir l'autonomia, l'estadi moral post-convencional, aquell que fa referència a principis ètics universals. Però quins són aquest principis? Nosaltres els hi donarem a conèixer dos: el deure i la utilitat. Els textos de Kant s'encarregaran del primer punt, amb el "Dilema de la mentira" esperem despertar el seu interès, sobretot tenint en compte que juntament amb aquest text llegiran *Sobre un presunto derecho de mentir por filantropía*.

La següent classe girarà entorn a "Dos formulaciones del imperativo categórico", un fragment de la *Fundamentación metafísica de las costumbres*. Amb aquest text s'intentarà sistematitzar una mica el pensament de Kant que va aparèixer en la classe anterior. Volem que els alumnes vegin que l'autonomia moral potser passa per posar els altres per davant d'un mateix i que el més important és el deure doncs la felicitat no constitueix un criteri moral.

Després del xoc que provoca Kant i la seva intenció de deixar morir al company que ha deixat entrar a casa arribem a Mill, el defensor de l'altre principi

universal que treballarem: el Principi d'Utilitat o Major Felicitat. Amb Mill veuran l'altre cara de la moneda, tant de l'ètica com del dilema del mentider. Però no només això sinó que amb la seva distinció dels plaers i la seva sentència sobre ser Sòcrates insatisfet podrem introduir la idea de la vida bona.

Com assolim la vida bona? Fent el que vulguem, “el que ens doni la gana” que dirien els alumnes. Tots diuen que el que volen és ser rics i/o famosos, doncs confrontem la seva decisió! Amb la pel·lícula del *Ciudadà Kane* de Orson Welles volem deixar clar que no es tan fàcil ser feliç, no és una qüestió de complir els meus desitjos, s'ha de desitjar bé. “Hay que saber qué se quiere i que se quiere”³³.

I què és voler bé? Què és allò que s'ha de voler per voler bé? Com s'assoleix la vida bona (que no bona vida)? Com ja hem dit, no ho sabem. Però tot i així mereix la pena pensar el problema, doncs potser fer-ho ens ajudi. És per aquest motiu que els dos següents textos són la *Carta a Meneceo* d'Epicuri i el llibre primer de les *Meditaciones* de Marc Aureli. Els textos són una introducció a pensar la vida bona a través de dos de les seves teories més famoses: l'hedonisme i l'estoïcisme. Volem confrontar els alumnes amb maneres diferents d'enfocar la vida i la cerca de la felicitat, volem obligar-los a pensar a fons sobre el tema.

El trimestre acaba amb la pel·lícula *El club de los poetas muertos* i un petit fragment del *Walden* de Thoreau. La finalitat és acabar el trimestre deixant clar que la cerca de la vida bona és una empresa transcendental i solemne, un imperatiu irrenunciable al que han de fer front si esperen gaudir d'aquesta vida. Així doncs en el segon trimestre hem tractat l'ètica normativa i la cerca de la vida bona, dos maneres d'entendre l'ètica que han acompanyat el pensament filosòfic al llarg dels segles i que espem que acompanyin als alumnes.

El tercer i últim trimestre està dedicat als altres, a la vida en societat. Amb el text de *Robinson Crusoe*, el fragment d'Aristòtil i la TED Talk començarem el trimestre amb una classe dedicada a entendre la importància que tenen els demés per perseguir la vida bona, doncs són condició necessària d'aquesta. La següent classe gira entorn al fragment de *Frankenstein* i intenta tractar la maldat i relacionar-lo amb l'àmbit de les relacions amb els altres. És una sessió

³³ Nietzsche, Friedrich. *Crepúsculo de los ídolos o Cómo se filosofía con el martillo*. Madrid: Alianza Editorial, 1973. p. 50. ISBN: 978-84-206-7541-1

dedicada a relativitzar el mal i a buscar-li sentit, causes i maneres d'abordar-lo. Qui és dolent sovint no ho tria, segurament no ha tingut la suficient llibertat "positiva" per perseguir un altre vida.

El text de Peter Singer sobre l'incest serveix per lligar la relació amb els altres a nivell privat o individual amb la relació amb els altres a nivell social i estatal. A més a més, és un repàs i una posada en pràctica de l'ètica normativa de Kant i Mill. Necessitem els altres però aquests també poden dificultar-nos la cerca de la vida bona, quin és l'equilibri? Com ho gestionem?

Amb aquestes preguntes introduïm el bloc de política el qual ens servirà per recopilar tot allò treballat durant el curs. Quin és l'Estat ideal perquè l'individu assoleixi la vida bona? Com no sabem quin és el camí per assolir la vida bona tampoc sabem quin és l'Estat ideal que ho aconseguiria, però sí que sabem una sèrie de requisits mínims que ha de tenir un Estat compromès amb la felicitat dels seus membres.

En primer lloc, i com ja s'ha establert durant el curs necessitem de la llibertat; per aquest motiu llegirem el text *Sobre la libertad* de Mill. Amb aquest text donarem a conèixer el Principi del Dany als alumnes, principi indispensable en un Estat perquè els seus membres puguin perseguir lliurement el seu projecte de vida. En segon lloc treballarem el text de Rawls per parlar de justícia, anteriorment ja hem parlat de l'estadi postconvencional i de l'ètica normativa, però què persegueixen? Fer justícia. Volem introduir els alumnes a aquesta noció i ensenyar-los la seva fertilitat intel·lectual, deixant clar que un Estat sense justícia no pot albergar una societat feliç. Finalment acabarem el bloc de política parlant d'assistència i recuperant així la importància del altri. En tant que humans som animals dependents³⁴ i per tant necessitem dels altres, l'Estat ha de fer sovint aquest paper assistencial i velar per aquells que no han tingut tanta sort a la vida.

Arribats a aquest punt només queda tancar el curs amb dos classes. La primera és per parlar d'il·lustració i autonomia amb un dels textos que justifica aquest treball: *¿Qué es ilustración?* de Kant, la finalitat és posar de manifest la exigència que recau sobre ells d'assolir l'autonomia i d'actuar amb la

³⁴ MacIntyre, Alasdair. *Animales racionales y dependientes: por que los seres humanos necesitamos las virtudes*. Barcelona: Paidós Ibérica, 2001. ISBN: 9788449311031

responsabilitat que això suposa. Es tracta de fer explícita una de les finalitats del curs.

L'altre classe, l'última del curs, està dedicada a pensar sobre allò que hem estat fent durant un any i que no hem mencionat en tot aquest temps, és una classe dedicada a la filosofia, i concretament a penar: *¿Què es filosofia?* Amb aquest text volem tancar un curs reflexionant sobre què hem estat fent durant un any i aportar una mica de claredat sobre què faran a batxillerat en les assignatures de Filosofia i Ciutadania i Història de la Filosofia.

3.2.2. Metodologia

Un cop defensats els continguts de la proposta de millora en relació als objectius d'aquesta ja només queda justificar la metodologia emprada. Recordem que aquesta proposta es caracteritza per la lectura de textos a casa abans de cada classe, a més de la lectura s'hauran de contestar, també a casa, uns preguntes relacionades amb els textos llegits. Les classes es basaran en el diàleg socràtic i seran complementades amb puntuals explicacions magistrals. L'avaluació premiarà la constància de treball i la participació a classe. Doncs bé, de quina manera aquestes metodologies ens ajuden a perseguir l'autonomia, la vida bona i el desenvolupament de la comprensió lectora?

Primerament, tenim la importància dels textos en l'assignatura, els alumnes hauran de llegir un o més fragments abans de cada classe. La finalitat d'això és evident, es persegueix fomentar l'hàbit de lectura i la comprensió lectora. Per assolir-ho s'ha procurat seleccionar textos entretinguts, que puguin despertar reflexions en els alumnes i per tant generar interès en la lectura. No només això sinó que s'han seleccionat diversos tipus de textos: filosofia, poesia, novel·la, etc. i s'ha complementat amb vídeos de Youtube i pel·lícules. Però amb això només aconseguim apropar-los a la lectura, com ho fem per millorar la seva comprensió lectora?

Tot i que mitjançant la simple lectura un ja practica la comprensió lectora, sempre és interessant intentar demanar alguna cosa del text, ja sigui trobar un argument o una tesis en ell, donar una opinió o un exemple, rebatre una argument, extrapolar el contingut, etc. D'aquesta manera forcem als alumnes a fer més que una simple lectura i els ensenyaem a posar atenció en diferents parts del text i a buscar-hi una diversitat de coses. Aquesta és una de les

finalitats de les preguntes, l'altre és la pràctica de la redacció, l'expressió escrita i l'argumentació.

Obligar als alumnes a redactar alguns dels seus pensaments, opinions, arguments, etc. els ajuda a estructurar la ment, a polir la expressió, a articular el seu pensament, a reflexionar sobre allò escrit en el paper i un llarg etcètera. No ens serveix que simplement opinin a classe, volem que facin un esforç per plasmar el seu pensament per escrit ja que això els ajudarà a articular-lo.

La promoció de la lectura i el desenvolupament de la comprensió lectora fomenten l'autonomia i la vida bona, doncs la lectura és una gran font de coneixement i una eina que ens proporciona constantment nous punts de vista. Com ja hem argumentat al principi d'aquest treball aquestes són dues qualitats fonamentals per perseguir els nostres dos fins i que hem d'intentar promoure en la mesura del possible. Però els beneficis també venen per un altre costat i és que la feina constant ensenya a desenvolupar l'autonomia i la disciplina en el sentit més quotidià del terme.

El diàleg socràtic és l'altre metodologia clau de l'assignatura. La intenció és que els alumnes parlin moltíssim a l'aula i siguin ells els que portin el ritme de la classe, sempre orientats pel professor, és clar. Busquem que aprenguin a formar-se opinions i sobretot a defensar-les davant dels altres, però que també aprenguin a escoltar el que els demás tenen a dir, a avaluar les seves aportacions i valorar si en poden aprendre alguna cosa. Tot això respectant les normes bàsiques del diàleg: respecte, honestat argumentaria, torns, simetria, equitat, etc.

Segons els sofistes, desenvolupar les nostres capacitats de diàleg i argumentació és quelcom fonamental per a l'èxit en la vida pública. Fins a quin punt això és així no està clar però sí que sembla evident que tenir una bona capacitat per expressar i defensar les pròpies idees i al mateix temps per entendre i valorar les dels altres és quelcom molt útil per enriquir el "teatre del pensament" d'un mateix. Al igual que amb la lectura, enfrontar-nos amb una pluralitat d'idees ajuda a expandir el nostre coneixement i a guanyar perspectiva, fomentant per tant l'autonomia i ajudant-nos en la cerca de la vida bona. No només això, saber dialogar amb els altres és importantíssim per mantenir-hi bones relacions i les relacions amb els altres són indispensables per a la vida bona.

Perseguint aquest objectius trobem el recurs del sobre i les targetes, el qual persegueix evitar que alguns dels alumnes no participin en el diàleg al mateix temps que servirà per refrenar aquells estudiants que constantment diuen el primer que els hi passa pel cap. Si tindrà èxit o no serà quelcom interessant d'esbrinar.

Finalment l'avaluació basada en els textos i la participació a classe respon a una qüestió pragmàtica. No podem dedicar un classe de cada avaluació per fer un examen tenint en compte que disposem només de dotze classes per cada avaluació (menys les que perdem per motius diversos). La opció de posar un treball a casa tampoc és vàlida perquè seria carregar als alumnes amb encara més feina de la que ja tenen quan portem tota l'avaluació fent precisament això. A més, aquest mètode d'avaluació permet a tothom que s'esforci treure molt bona nota i és quelcom interessant premiar la constància i la disciplina ja que són virtuts útils a la vida.

4. Conclusió

Arribem així al final del recorregut que ens ha portat des d'una anàlisi crítica sobre el paper de la filosofia a l'Educació Secundària Obligatoria fins a fer una proposta concreta per l'assignatura de Cultura i Valors Ètics i intentar mitigar així les mancances trobades en, al menys, el Col·legi SEK Catalunya.

Aquest treball neix de detectar una greu manca de presència de la filosofia en l'Educació Secundària Obligatoria i una greu davallada de l'hàbit de lectura i la comprensió lectora dels alumnes. Aquestes mancances ens han portat a, en primer lloc, justificar quins són els fins desitjables de l'educació obligatòria i hem establert que, entre altres, aquests són el desenvolupament de l'autonomia i la cerca de la vida bona. Per a tals fins em trobat indispensable abordar la qüestió de la lectura ja que la considerem una companya de viatge imprescindible per regenerar constantment aquesta autonomia i cerca de la vida bona un cop l'alumne abandona el món educatiu.

Davant d'aquest objectius hem defensat perquè la filosofia és la disciplina ideal per assolir-los i em establert no només això sinó que és una disciplina imprescindible per fer-ho. El ventall de coneixement que aporta la filosofia sobre la nostra cultura, la riquesa d'idees que transmet, el treure a la llum els fonaments i els fins de les pràctiques humanes, el ser mirall constant de reflexió; tot això la fa una disciplina clau des d'on reflexionar i dur a terme la crítica, qualitat indispensable per a l'autonomia il·lustrada.

I aquest camí ens ha portat a preguntar-nos quin paper té la filosofia en l'Educació Secundària Obligatoria i en concret en el SEK Catalunya, descobrint que la seva posició és clarament de marginació; després d'haver establert la importància cabdal de la filosofia, tant per l'individu com per la societat democràtica, ens ha sorprès negativament aquesta troballa.

Irònicament un dels motius per la marginació de la filosofia en l'educació secundària, més enllà de la discriminació per part de l'Estat, ha vingut donada per motius econòmics. Les singularitats del SEK Catalunya en tant que centre privat han tendit a arraconar i menystenir l'assignatura de Cultura i Valors Ètics. Dic que és irònic perquè recordem com hem fet referència a Nussbaum i la seu "avis d'incendi" en quan a la aniquilació de les humanitats i el lliure pensament per part de l'enfocament econòmic al que està sotmès la nostra societat.

I és per això que l'objectiu de la proposta de millora ha esdevingut posar fil a l'agulla i intentar solucionar el problema a petita escala, dins de les possibilitats d'un individu que treballa a mitja jornada en un centre i que encara no té ni tan sols el Màster de Formació del Professorat.

Per tant, la proposta ha estat encarada de la manera més pragmàtica possible i ha consistit en una programació per l'assignatura de Cultura i Valors Ètics de 4rt d'ESO en torn a un dossier que persegueix fomentar els fins desitjables per l'individu establerts al inici del treball. Aquest dossier és el producte més valuós d'aquest treball ja que, independentment de la programació, té valor en si mateix, doncs convida al lector a fer un interessant recorregut amb vistes a l'autonomia i la vida bona, un recorregut per alguns dels punts claus del pensament filosòfic i pels textos de grans pensadors de la història. Només per això penso que val la pena donar-li un cop d'ull.

El tarannà pragmàtic i general de la proposta -bé podria haver fet una unitat didàctica més breu però polida- ve donat per la finalitat ulterior d'aquest treball: presentar aquesta proposta a coordinació del centre on treballa i intentar així convèncer-los de que m'assignin l'assignatura de Cultura i Valors Ètics de 4rt d'ESO cara a l'any vinent.

Amb aquesta finalitat amb ment he justificat sistemàticament la meua proposta tant a nivell de contingut com de metodologia i he fet especial èmfasis en la relació que té amb els objectius d'aquesta: autonomia, vida bona i comprensió lectora. A més s'ha afegit com a objectiu la importància del diàleg i de saber argumentar, qualitats que hem defensat com a molt útils per a la vida en societat.

Si aquesta proposta assolirà el seu objectiu és quelcom difícil d'establir. A nivell teòric sembla una proposta forta doncs té uns objectius clars i en principi desitjables, uns continguts en concordança amb aquests objectius i una metodologia adequada per el seu assoliment. Tot i així, com hem vist en l'anàlisi crítica, el principal problema de l'assignatura en el meu centre en concret no és de caire teòric sinó més aviat de caire pragmàtic-administratiu.

Coordinació argumentarà que necessita les hores per quadrar les jornades dels professors i que no pot permetre que una assignatura com Cultura i Valors Ètics, irrellevant per molts pares i sense avaluació externa, suposi una càrrega de treball extra pels alumnes. La defensa de la proposta poc té a fer contra

aquests impediments, però s'intentarà fer forta la rellevància de la postura teòrica per sobre el simple pragmatisme administratiu. No només això sinó que es buscarà al·legar beneficis tangibles pels interessos de l'escola, és a dir, s'argumentarà que aquesta proposta beneficiarà capacitats fonamentals pels alumnes i que repercutiran en moltes altres assignatures: diàleg, argumentació, comprensió lectora, redacció, etc., augmentant així el rendiment dels estudiants. No només això sinó que hi haurà una evident millora en els resultats de filosofia del batxillerat, disciplina que té molt de pes ja que al cursar-se el International Baccalaureate els alumnes fan fins a vuit hores setmanals de filosofia (entre Philosophy i Theory of Knowledge) i aquestes sí que s'avaluen de manera externa. Per últim la proposta ja conta amb el suport de diversos professors, entre ells el professor de filosofia del batxillerat.

Aquest projecte forma part d'un projecte més gran que consisteix en articular els quatre cursos de Cultura i Valors Ètics de l'ESO de tal manera que els alumnes al llarg de la secundària facin un recorregut per la filosofia i més important, aprenguin a filosofar. La intenció és que totes les classes les imparteixi un mateix professor que pugi abordar l'ensenyament de la filosofia amb continuïtat i que amb el temps posi de manifest la gran rellevància i potencial del ensenyament filosòfic pel desenvolupament dels alumnes, tant a nivell individual com social.

Finalment queda fer referència a la problemàtica més general, és a dir, al mal estat de la filosofia en la nostra societat i especialment en l'educació obligatòria. Tot i que aquesta problemàtica escapa als límits d'aquest treball és quelcom interessant preguntar-nos on resideix la causa del problema. No donarem resposta aquí a una pregunta tan complexa i àmplia però sí que es vol fer una observació: ningú sinó els filòsofs podran treure la filosofia del seu estat de decadència, ningú vindrà a rescatar la seva disciplina en llocs seus, és per tant responsabilitat d'aquests demostrar que la filosofia té un valor importantíssim per la societat. No podem seguir dient a la gent que el valor de la filosofia rau en la seva inutilitat o que és quelcom que escapa a la seva comprensió, hem de fer cura d'humilitat i tornar la filosofia a la polis, que és a qui pertany. Aquest treball pretén, tot i que apetita escala, fer precisament això.

5. Bibliografia

Arendt, Hannah. *Eichmann en Jerusalén*. España: Debolsillo, 2017. ISBN: 9788483460665

Aristòtil. *Ética a Nicómaco*. Madrid: S.L.U. Editorial Gredos, 2014. ISBN: 978-84-249-2636-6.

Aristòtil. *Política*. Barcelona: S.L.U. Espasa Libros, 2011. ISBN: 978-8-467-03664-0

Berlin, Isaiah. *Cuatro ensayos sobre la libertad*. Madrid: Alianza Editorial, 1996. ISBN: 9788420625232

Comte-Sponville, A. *Invitación a la filosofía*. Barcelona: Editorial Paidós, 2002.

Cortina, Adela & Martínez, Emilio. *Ética*. Madrid: Ediciones Akal, 2001. ISBN: 84-460-0674-X

Defoe, Daniel. *Robinson Crusoe*. España: Debolsillo, 2009. ISBN: 9788497593526

El País, *Resultados Informe PISA* [en línia]. 7 de desembre de 2016. [consulta: 26 de gener de 2017]. Disponible a: <http://elpais.com/elpais/2016/12/05/media/1480958752_164797.html>

García Gual, Carlos. *Epicuro*. Madrid: Alianza Editorial, 2013. ISBN: 978-84-206-7884-9

Kant, Immanuel. *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. España: Tecnos, 2006. ISBN: 9788430943296

Kant, Immanuel. *Sobre un presunto derecho de mentir por filantropía*, en *Teoría y Práctica*. Tecnos, Madrid, 1986, traducción de Juan Miguel Palacios.

Kant, Immanuel. *What Is Enlightenment?* [en línia]. Columbia University. [consulta: 19 de maig de 2017]. Disponible a: <<http://www.columbia.edu/acis/ets/CCREAD/etscc/kant.html>>

Kleinbaum, N. H., *El club de los poetas muertos*. Barcelona: Circulo de Lectores, 1990. p. 67. ISBN: 84-226-3792-8

Ley Orgánica 8/2013, del 9 de desembre, per a la millora de la qualitat educativa. Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado, 10 de desembre de 2013 [consulta: 13 de maig de 2017]. Disponible a: <http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-12886>

López Acosta, Fernando. *Compendio de textos filosóficos*. Colegio Salesiano San Juan Bosco de Granada. 18 de setembre de 2016. [consulta: 26 de maig de 2017]. Disponible a: <<https://es.scribd.com/document/324419028/COMPENDIO-DE-TEXTOS-FILOSOFICOS>>

MacIntyre, Alasdair. *Animales racionales y dependientes: por que los seres humanos necesitamos las virtudes*. Barcelona: Paidós Ibérica, 2001. ISBN: 9788449311031

- MacIntyre, Alasdair. *Tras la virtud*. Barcelona: A & M Gràfic, S.L., 2004. ISBN: 84-8432-170-3
- Marc Aureli. *Meditaciones*. Barcelona: RBA Libros, 2008. ISBN: 9788489662148
- Mill, John Stuart. *El utilitarismo*. España: Alianza Editorial, 2014. ISBN: 9788420684321
- Mill, John Stuart. *Sobre la libertad*. España: Tecnos, 2008. ISBN: 9788430947058
- Montuschi, L. *El aprendizaje moral de los individuos y de las corporaciones: las etapas de Kohlberg, la cultura organizacional y los códigos de ética*. Octubre de 2006. [consulta: 26 de maig de 2017]. Disponible a: <<https://ideas.repec.org/p/cem/doctra/329.html>>
- Nietzsche, Friedrich. *Crepúsculo de los ídolos o Cómo se filosofa con el martillo*. Madrid: Alianza Editorial, 1973. ISBN: 978-84-206-7541-1
- Nussbaum, Martha. *Not for profit*. New Jersey: Princeton University Press, 2010. ISBN 978-0-691-14064-3
- Paltón. *Apología de Sócrates, Menón, Crátilo*. Madrid: Alianza Editorial, 2011. ISBN: 978-84-206-5717-2
- Reale, Giovanni & Antiseri, Dario. *Historia del pensamiento filosófico y científico I. Antigüedad y Edad Media*. Barcelona: Herder Editorial, 1988. p. 190. ISBN: 978-84-254-1587-6
- Russell, Bertrand. *Autobiografía*. Barcelona: EDHASA, 2010. ISBN: 9788435027243
- Savater, Fernando. *Ética para Amador*. Barcelona: Editorial Ariel, 2013. ISBN: 978-84-344-1352-8
- Sen, Amartya. *On Ethics & Economics*. Oxford, 1 de gener de 1991. ISBN: 9780195627619
- Shelley, Mary W. *Frankenstein*. España: Anaya, 2010. ISBN: 9788466785365
- Singer, Peter. *Ethics in the Real World*. New Jersey: Princeton University Press, 2016. ISBN: 978-0-691-17247-7
- Thoreau, Henry David. *Desobediencia civil. Antología de ensayos políticos*. Madrid: Errata Naturae Editores, 2015. ISBN: 978-84-16544-02-8
- Thoreau, Henry David. *Walden*. Madrid: Errata Naturae Editores, 2013. ISBN: 978-84-15217-45-9
- Turró, Salvi. *Per què filosofia al batxillerat?* [en línia]. Anuari de la societat catalana de filosofia, 11 de març de 1991 [consulta: 13 de maig de 2017]. Disponible a: <<http://www.raco.cat/index.php/AnuariFilosofia/article/view/239218/321673>>

XTEC - Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya. *El currículum de l'Educació Secundària Obligatòria. Curs 2016-2017*. [en línia] [consulta: 24 de maig de 2017] Disponible a: <<http://xtec.gencat.cat/ca/curriculum/eso/curriculum/>>

6. Annexes

Annex 1

Ètica i moral

1. Mafalda i el Mal

a. Estàs d'acord amb la Mafalda en que hi ha molt de Mal al món? Posa un exemple.



b. I de Bé? Posa un exemple.



c. Per què fem aquesta assignatura?

2. **Bo i dolent.** A continuació, jutja les següents accions com a bones o dolentes:

- Robar
- Anar en bicicleta
- Ajudar els pares a casa
- Mentir sobre les notes als pares
- Mentir per ajudar a algú
- Salvar a algú que s'està ofegant
- Fer un petó en públic a la teva parella

Sabies que... en alguns països les noies no poden anar en bicicleta? O que hi ha llocs on està mal vist fer un petó en públic a la teva parella?

3. Fins ara hem estat parlant de “moral”. Què és la **Moral**?

Creus que la moral és la cosa més important a l'hora de decidir què està bé i què no?
Si creus que no, quina és la més important?

4. L'Ètica.



6. Els miserables (Bille August). Apliquem el què hem après.



SINOPSI: A la França del segle XIX, Jean Valjean pateix una persecució implacable per un furt. Desconfiant de les persones i de la justícia, troba el perdó i la comprensió on menys s'esperava: en un home –un bisbe– a qui acaba de robar. Això el fa canviar fins al punt de convertir-se en el respectat alcalde de la ciutat de Vigau. Però l'arribada de Javert, el nou cap de policia i antic carceller seu, fa les coses difícils. I més encara quan Valjean defensa Fantine, una dona maltractada per la situació social, i la seva filleta Cosette. Ha de fugir amb Cosette i iniciar una existència errant i amagada.

A classe veurem els primers 7 minuts de la pel·lícula. Però abans de veure l'escena contesta breument les següents preguntes.

- a. Acolliries a casa teva un criminal que té gana i fred?
- b. Està bé robar?
- c. Està bé mentir?
- d. La justícia (humana) és bona?

Perquè no tot és blanc o negre, bo o dolent. Ara que hem vist l'escena, reflexiona i contesta les següents preguntes basades en el fragment que has vist.

- a. Creus que està bé que algú robi menjar per necessitat? Per què? Si estiguessis afamat, robaries menjar?

- b. Creus que està bé mentir per ajudar a algú? Pensa en el cas de l'escena o aquest cas proposat pel filòsof Immanuel Kant: *Un home ve a casa nostra i ens demana on s'amaga algú a qui persegueix (que justament s'amaga a casa nostra) perquè vol matar-lo. Li diem la veritat (que s'amaga a casa nostra) o mentim per salvar-lo?*

- c. La justícia "humana" és sempre justa? Creus que 17 anys de treballs forçats per robar menjar és un càstig just?

- d. Quina és la finalitat del càstig? Per què posem als criminals a la presó? Quin resultat té que empresonin 17 anys al protagonista per haver robat menjar?

Deures 1. Busca i cita dos exemples de codis morals (reculls de normes). Tria una norma de cada un d'aquests codis amb la que no estiguis d'acord i explica perquè.

Deures 2. El protagonista, després de l'escena que hem vist a classe, es torna una bona persona que arriba a alcalde d'una població. Contesta en no menys de 180 paraules les següent preguntes: Creus que fa bé el bisbe al acollir el protagonista a casa seva? I de mentir per ell i donar-li una segona oportunitat? L'està tractant bé, **per què ho fa?** Tingues en compte que les accions del bisbe aconseguixen canviar allò que 17 anys de treballs forçats no han pogut.

Annex 2

Lliçó: Una introducció a la moral i l'ètica per alumnes de 2on d'ESO

Curs: 2º ESO. (2on Trimestre)

Assignatura: Cultura i Valors Ètics

Temps lliçó: 4 classes de 50 min. (3 hores i 20 minuts)

Vinculació temàtica curricular:

1. Actuar amb autonomia en la presa de decisions i ser responsable dels propis actes.
2. Qüestionar-se i usar l'argumentació per superar prejudicis i consolidar el pensament propi.
3. Identificar els aspectes ètics de cada situació i donar-hi respostes adients i preferentment innovadores.
4. Aplicar el diàleg i exercitar totes les habilitats que comporta, especialment per a la solució de conflictes interpersonals i per propiciar la cultura de la pau.
5. Copsar les dimensions ètiques dels grans relats literaris i de les obres artístiques.
6. Analitzar críticament l'entorn (natural, científicotecnològic, social, polític, cultural) des de la perspectiva ètica, individualment i de manera col·lectiva.
7. Realitzar activitats de participació i de col·laboració que promoguin actituds de compromís i democràtiques.

D'on venim (continguts donats prèviament a aquesta lliçó):

- En el primer trimestre hem posat les bases d'aquesta lliçó (unitat) centrada en l'ètica. Hem parlat de les **especificitats humanes** (en comparació a la resta d'animals), sobretot del **lliure albir** i del **llenguatge simbòlic** (requisits indispensables per a la reflexió ètica). Seguidament hem aprofundit parlant dels **graus i tipus de llibertat**. Després els hem introduït en la idea de **conseqüència**. Finalment hem arribat al concepte de **responsabilitat**. Tot aquest procés s'ha fet posant èmfasis en la **reflexió i l'argumentació**.

Consideracions prèvies a aquesta lliçó:

- Aquesta lliçó titulada *Ètica i moral* gira en torn a un dossier que s'entregarà a cada alumne al inici de la lliçó. (El dossier està adjuntat, en una arxiu aparta, a aquest document).
- A més del dossier, el professor tindrà, en un llaips de memòria, dos vídeos que seran necessaris per a fer la lliçó: 1. *Year of the rat* i 2. Els 7 primers minuts de la pel·lícula *Els miserables* de Bille August.
- Aquesta lliçó està redactada a sobre del dossier dels alumnes (en blau).

1a classe

- Iniciar la classe repartint un dossier a cada alumne.
- Explicar que han d'omplir tot el dossier i que aquest es recollirà al final de la lliçó i contarà per nota.

Ètica i moral

- Demanar a un alumne que llegeixi la vinyeta de Mafalda.
- Preguntar pel significat de la vinyeta a la classe.

1. Mafalda i el Mal

a. Estàs d'acord amb la Mafalda en que hi ha molt de Mal al món? Posa un exemple.

- Buscar que els alumnes posin exemples genèrics i no concrets. (Sí: hi ha molt patiment al món, moltes morts injustes, moltes malalties, etc. No: l'altre dia vaig veure un gos atropellat, el meu germà em pren l'entrepà, Hitler, etc.)



b. I de Bé? Posa un exemple.

- Buscar que els alumnes posin exemples genèrics i no concrets. (Sí: hi ha molt gent que viu bé, la medicina actual salva moltes vides, molt altruisme, etc. No: l'altre dia vaig donar 5 euros a una persona pobre, ajudo el meu germà a fer els deures, Gandhi, etc.)



c. Per què fem aquesta assignatura?

- Resposta: Per donar-vos eines per triar amb criteri quin camí preferiu recórrer. (pot ser interessant, al final de l'assignatura, reflexionar sobre si ho hem aconseguit).

2. Bo i dolent. A continuació, jutja les següents accions com a bones o dolentes:

- Busquem que els alumnes facin judicis senzills sobre si les accions són bones o dolentes.
- Alguns alumnes diran: "depèn". Els hi direm que la observació és bona i que la tractarem seguidament. De moment que contestin a "grosso modo".

- Robar
 - Anar en bicicleta
 - Ajudar els pares a casa
 - Mentir sobre les notes als pares
 - Mentir per ajudar a algú
 - Salvar a algú que s'està ofegant
 - Fer un petó en públic a la teva parella
- Posada en comú de les respostes. S'espera que la majoria de respostes siguin iguals. Alguns punts poden portar a debat: mentir per ajudar a algú. Incentivar una mica aquest debat: busquem que els alumnes donin exemples i raons.
 - Seguidament problematitzarem aquesta "unanimitat" de respostes amb el "sabies que..."

Sabies que... en alguns països les noies no poden anar en bicicleta? ☐ que hi ha llocs on està mal vist fer un petó en públic a la teva parella?

- Acabar la classe debatent sobre aquesta informació: Us sembla bé? Quins motius deuen tenir?

Zona Classe

- Iniciar la classe fent un ràpid repàs a allò fet a la classe anterior.

3. Fins ara hem estat parlant de "moral". Què és la Moral?

- No esperem que els alumne sàpiguen la resposta. Preguntar-ho de totes maneres. Al final nosaltres els hi donarem: "Capacitat per a qualificar les conductes i saber diferenciar entre el que està bé i el que està malament. Dictamina les normes i els valors d'una determinada societat, en un moment concret."
- Posar èmfasi en que la moral parla del: **què haig de fer?**
- Parlar de reculls de normes com a exemple de moral.

Creus que la moral és la cosa més important a l'hora de decidir què està bé i què no? Si creus que no, quina és la més important?

- Trobar la resposta conjuntament amb els alumnes.
- Fer reflexionar sobre la moral:
 - Davant de dos normes (morals) oposades, quina haig de triar?
 - Si hi han morals oposades, pot ser la moral allò més rellevant a l'hora de decidir?

- Hi han codis morals que defensen que la dona val la mitat que un home (Quaran) o que als nens que no obeeixen se'ls ha de lapidar (Biblia).
- Aleshores, quin criteri faig servir per triar?
- Resposta: el per què, els motius, la reflexió, etc.
 - No m'importa què haig de fer, sinó **per què ho haig de fer**.

4. L'Ètica.

- Donar la definició d'ètica als alumnes: "Reflexió filosòfica sobre el comportament moral, sobre el per què de la conducta, les normes i valors que conformen la moral. És la reflexió teòrica que respon a la pregunta, **per què cal fer allò que creiem que cal fer**".
- Lligar aquesta definició amb l'apartat anterior.
- Llegir la vinyeta de Calvin i Hobbes.
 - Això és la ètica. Donar raons de perquè una cosa està bé o malament.



- Llegir la vinyeta de Mafalda.
 - Guiar els alumnes per fer la següent reflexió: la Mafalda demana un perquè, la mare li dona un, però la Mafalda sembla que no considera vàlid el seu perquè.
 - Conclusió: no tots els perquès són vàlids. (Ex. Em ric d'un company perquè la majoria ho fan).



- Acabar la classe posant, per la classe vinent, els “deures 1”: **Deures 1. Busca i cita dos exemples de codis morals (reculls de normes). Tria una norma de cada un d'aquests codis amb la que no estiguis d'acord i explica perquè.**

3a Classe

- Recollir deures setmana passada.
- Començar la classe repassant els conceptes d'ètica i moral.

Posem un exemple de reflexió ètica. Pot ser que una acció sigui bona o dolenta depenent del **motiu** que tenim per fer alguna cosa? Posa un exemple.

- Introduïm als alumnes en la reflexió ètica. La idea és ajudar-los a trobar un exemple.
- Possibles exemples.
 - Menteixo per salvar una vida.
 - Robo per donar-ho als pobres.
 - Ajudar a algú per que ho necessita o perquè els altres ho vegin i pensin que sóc bona persona.
 - Faig mal a una persona sense voler-ho. (Dono un entrepà a un celíac).
 - Matar una persona per salvar-ne 5 (*trolley problema*).
 - Arribar tard a classe perquè estaves ajudant a una amiga que té problemes.
 - ...
- La idea no és trobar un exemple definitiu, sinó fer veure que potser, i només potser, el motiu d'una acció pot influir en determinar si aquesta és bona o dolenta.

I depenent de les **conseqüències**? Posa un exemple.

- La finalitat és la mateixa que en el exercici anterior, ajudar als alumnes a trobar alguns exemples.
- Possibles exemples:
 - Fer *bullying* a un company i que es s'acabi suïcidant (de cop sembla que l'acció és encara pitjor del que ja era).
 - Matar una persona per salvar-ne 5
 - Dir “gordo” a un company prim o a un company “gras”. (Al primer no li farà mal, s'ho prendrà en broma. Al segon li farà mal).
 - Parlar al pati o parlar a classe. (Al pati no passa res, a classe sí, està molestament als companys i interrompent a la professora).
 - ...
- La idea no és trobar un exemple definitiu, sinó fer veure que potser, i només potser, les conseqüències d'una acció poden influir en determinar si aquesta és bona o dolenta.

5. Year of the rat

- Apliquem el que hem après.

- Posem el següent vídeo a classe.

A classe veurem el vídeo: *badly drawn boy- year of the rat*
(<https://www.youtube.com/watch?v=PScUdYTO0UM>)

- Un cop vist el vídeo, demanar als alumnes que facin, de manera individual, els apartats a i b.
- c. Quines actituds tenen els diferents personatges? Què fa el personatge principal i quina actitud té? (Moral)
- d. Per què actua d'aquesta manera? Quines conseqüències té l'actitud del personatge principal? Quines actituds són millors i quines pitjors? Per què? (Ètica)
- Acabar la classe fent una posada en comú de les respostes. Fixar-se en que han entès bé la diferència entre moral i ètica. Comentar molt l'apartat b i l'actitud del protagonista (estarà lligada amb l'actitud del bisbe que veurem la següent classe).

4a Classe

- Aquesta és l'última classe de la lliçó. La finalitat és que els alumnes posin en pràctica allò que han après a un cas "real". Per fer-ho farem servir la primera escena de la pel·lícula *Els miserables*.

6. Els miserables (Bille August). Apliquem el què hem après.



SINOPSI: A la França del segle XIX, Jean Valjean pateix una persecució implacable per un furt. Desconfiant de les persones i de la justícia, troba el perdó i la comprensió on menys s'esperava: en un home –un bisbe– a qui acaba de robar. Això el fa canviar fins al punt de convertir-se en el respectat alcalde de la ciutat de Vigau. Però l'arribada de Javert, el nou cap de policia i antic carceller seu, fa les coses difícils. I més encara quan Valjean defensa Fantine, una dona maltractada per la situació social, i la seva filleta Cosette. Ha de fugir amb Cosette i iniciar una existència errant i amagada.

- Comencem la classe demanant si hi han dubtes de les classes anteriors.
- Comentar que veurem una escena d'una pel·lícula però que abans hem de respondre unes preguntes.

A classe veurem els primers 7 minuts de la pel·lícula. Però abans de veure l'escena contesta breument les següents preguntes.

- e. Acolliries a casa teva un criminal que té gana i fred?

- Esperem que la resposta sigui no.

f. Està bé robar?

- Esperem que la resposta sigui no. Si algú diu que depèn de motius o conseqüències serà bona senyal de que estan aprenent.

g. Està bé mentir?

- Esperem que la resposta sigui no. Si algú diu que depèn de motius o conseqüències serà bona senyal de que estan aprenent.

h. La justícia (humana) és bona?

- S'espera que en principi es digui que sí. Si diuen que no i posen un exemple serà senyal de que estan aprenent a pensar, reflexionar i buscar exemples.
- Ara sí, posem el tall de la pel·lícula.
- Un cop acabada l'escena demanarem dues coses:
 - Fer un resum entre tots de manera ràpida.
 - Opinions.
- A continuació respondrem les següents preguntes.

Perquè no tot és blanc o negre, bo o dolent. Ara que hem vist l'escena, reflexiona i contesta les següents preguntes basades en el fragment que has vist.

- e. Creus que està bé que algú robi menjar per necessitat? Per què? Si estiguessis afamat, robaries menjar?
 - Que els alumnes ho relacionin amb la pel·lícula.
 - No busquem una resposta concreta (sí o no), sinó una resposta argumentada. Que els alumnes diguin: si (o no), **perquè** ...
- f. Creus que està bé mentir per ajudar a algú? Pensa en el cas de l'escena o aquest cas proposat pel filòsof Immanuel Kant: *Un home ve a casa nostra i ens demana on s'amaga algú a qui persegueix (que justament s'amaga a casa nostra) perquè vol matar-lo. Li diem la veritat (que s'amaga a casa nostra) o mentim per salvar-lo?*
 - Que els alumnes ho relacionin amb la pel·lícula (el bisbe és qui menteix per ajudar al protagonista).
 - Un altra vegada, no busquem una resposta concreta (sí o no), sinó una resposta argumentada. Que els alumnes diguin: si (o no), **perquè** ...
 - Explicar als alumnes que Kant defensa que sempre s'ha de dir la veritat, ja que ell pensa que si justifiquem la mentida en algun cas, la confiança en la paraula es perd. I això és pitjor que el destí d'un home. (S'espera que els alumnes reaccionin!).

- g. La justícia “humana” és sempre justa? Creus que 17 anys de treballs forçats per robar menjar és un càstig just?
- h. Quina és la finalitat del càstig? Per què posem als criminals a la presó? Quin resultat té que empresonin 17 anys al protagonista per haver robat menjar?
- Aquestes dos últimes preguntes van encara més enllà. Ja no estem jutjant si una acció és bona o dolenta, sinó si una manera de fer ho és o no i quina és la finalitat o motiu de certes pràctiques humanes.

Acabar la classe posant els “deures 2” per la pròxima classe. Aconsellar que demanin ajuda als pares i parlin l'escena i l'exercici amb ells. El resultat s'entregarà i contarà per nota. Pista pels alumnes: la resposta té a veure amb el vídeo *Year of the rat* que hem vist prèviament a classe.

Deures 1. Busca i cita dos exemples de codis morals (reculls de normes). Tria una norma de cada un d'aquests codis amb la que no estiguis d'acord i explica perquè.

Deures 2. El protagonista, després de l'escena que hem vist a classe, es torna una bona persona que arriba a alcalde d'una població. Contesta en no menys de 180 paraules les següent preguntes: Creus que fa bé el bisbe al acollir el protagonista a casa seva? I de mentir per ell i donar-li una segona oportunitat? L'està tractant bé, **per què ho fa?** Tingues en compte que les accions del bisbe aconseguixen canviar allò que 17 anys de treballs forçats no han pogut.

Annex 3

Text introductori a la filosofia

What I Have Lived For

"Three passions, simple but overwhelmingly strong, have governed my life: the longing for love, the search for knowledge, and unbearable pity for the suffering of mankind. These passions, like great winds, have blown me hither and thither, in a wayward course, over a great ocean of anguish, reaching to the very verge of despair.

I have sought love, first, because it brings ecstasy – ecstasy so great that I would often have sacrificed all the rest of life for a few hours of this joy. I have sought it, next, because it relieves loneliness—that terrible loneliness in which one shivering consciousness looks over the rim of the world into the cold unfathomable lifeless abyss. I have sought it finally, because in the union of love I have seen, in a mystic miniature, the prefiguring vision of the heaven that saints and poets have imagined. This is what I sought, and though it might seem too good for human life, this is what – at last – I have found.

With equal passion I have sought knowledge. I have wished to understand the hearts of men. I have wished to know why the stars shine. And I have tried to apprehend the Pythagorean power by which number holds sway above the flux. A little of this, but not much, I have achieved.

Love and knowledge, so far as they were possible, led upward toward the heavens. But always pity brought me back to earth. Echoes of cries of pain reverberate in my heart. Children in famine, victims tortured by oppressors, helpless old people a burden to their sons, and the whole world of loneliness, poverty, and pain make a mockery of what human life should be. I long to alleviate this evil, but I cannot, and I too suffer.

This has been my life. I have found it worth living, and would gladly live it again if the chance were offered me."

Betrand Russell, pròleg de la seva autobiografia

He triat aquest text per iniciar el curs per diversos motius: en primer lloc és un obra d'art en si mateix, és poesia en prosa i penso que als alumnes els pot agradar, els pot posar la pell de gallina. Amb una mica de sort potser es preguntin amb cert interès: "què més ens ensenyarà aquest professor d'aquesta assignatura sense sentit?"

En segon lloc, toca tres temes claus de la existència humana -amor, coneixement i ètica- que em permetran fer una clara declaració d'intencions del curs de filosofia i de la meua manera d'entendre la filosofia – i per tant la que es destil·larà durant tot el curs-. A més a més, aquest és un clar cas de cerca de la vida bona, un altre tema central del curs.

I en últim lloc: si a final de curs he aconseguit despertar aquestes tres passions en un alumne, potser dos amb sort –tres ja seria un miracle-, voldrà dir que he fet bé la meua feina.

Aquest text està pensat per llegir el primer dia de classe. La classe començarà amb la lectura del text, ni presentacions, ni com avaluarem, ni quin temari farem, etc. La classe serà purament magistral i molt semblant a un monòleg (bastant solemne), es tracta de fascinar als alumnes, ja hi haurà temps per debats, reflexions, activitats, etc.

La lliçó a grans trets seria com segueix:

Introducció:

- Entrar a classe i sense dir res entregar una fotocòpia del text a cada alumne.
- Recitar el text de memòria com si estigués recitant poesia èpica o declarant la guerra als déus.
 - Presentar de manera breu a l'autor del text, Betrand Russell, i apuntar dos o tres detalls de la seva vida: filòsof, pacifista (fet que el va portar a presó), Premi Nobel de Literatura, va viure casi 100 anys, etc.
- Presentar-me: Em dic Gerard Capdevila, seré el professor de Cultura i Valors Ètics, etc. i dir que aquest text és una declaració d'intencions del curs.

Anàlisi del text:

- Demanar a un alumne que llegeixi el primer paràgraf:
 - Repetir: "...reaching to the very verge of despair".
 - Tenim una sola vida.
 - Li hem de treure tot el suc possible.
 - Hem de viure amb passió la nostra vida.
 - Carpe Diem
 - Henry Thoreau, assegut en una cabanya al mig del bosc, va escriure:

"I went to the woods because I wished to live deliberately, to front only the essential facts of life, and see if I could not learn what it had to teach, and not, when I came to die, discover that I had not lived. I did not wish to live what was not life, living is so dear; nor did I wish to practise resignation, unless it was quite necessary. I wanted to live deep and suck out all the marrow of life, to live so sturdily and Spartan-like as to put to rout all that was not life, to cut a broad swath and shave close, to drive life into a corner, and reduce it to its lowest terms..."

 - Importància de prendre's la vida seriosament.
 - "I went to the woods because I wished to live deliberately, to front only the essential facts of life".
- Demanar a un segon alumne que llegeixi el tercer paràgraf.
 - Etimologia "filosofia": amor pel coneixement.
 - Hem de sentir passió per conèixer.
 - Tenir curiositat i ànsies d'aprendre, d'entendre la realitat.
 - El camp del coneixement pertany a la ciència. La ciència ens dirà com és el món, la filosofia ens ajudarà a fer alguna cosa amb aquest coneixement. Quina cosa? Això intentarem esbrinar al llarg del curs.
- Demanar a un tercer alumne que llegeixi el quart paràgraf.
 - "I long to alleviate this evil, but I cannot, and I too suffer."
 - El món està ple de patiment i injustícies.
 - Tenim una responsabilitat amb els altres.

- Un no pot ser genuïnament feliç si la gent al seu voltant pateix: “Love and knowledge, so far as they were possible, led upward toward the heavens. But always pity brought me back to earth.”
- Aquest tema, l'ètica –la filosofia pràctica- és on ens bolcarem durant el curs.
 - Què haig de fer?
 - Per què ho haig de fer?
 - Com puc viure bé?
- Demanar a un quart alumne que llegeixi el segon paràgraf.
 - Necessitem els altres per ser feliços.
 - Necessitem l'amor i l'amistat.
 - La filosofia ens farà reflexionar molts sobre aquestes qüestions.
 - Què vol dir estimar realment?
 - Què és l'amistat?
 - Fins a quin punt necessitem els altres?
- Finalment demanar a un cinquè alumne que llegeixi l'últim paràgraf.
 - “I have found it worth living, and would gladly live it again if the chance were offered me.”
 - El pitjor d'una vida és arribar al final i pensar que no ha valgut la pena viure-la.

Tancament:

- Aquestes tres passions i tot el que comporten és el que vull despertar en vosaltres a través de la filosofia.



Textos Cultura y Valores Éticos 4º ESO

Ilustración, felicidad y comprensión lectora

“Escucha, hijo mío, dijo el demonio poniendo su mano sobre mi cabeza ...” Edgar Allan Poe, Silencio

Profesor Gerard Capdevila

Departamento Ciencias Sociales y Humanidades

TEXTO I: Russel, B., *Para qué he vivido*, prólogo de su *Autobiografía* (1967-1969)

Tres pasiones simples, pero abrumadoramente intensas, han gobernado mi vida: el ansia de amor, la búsqueda del conocimiento y una insoportable piedad por el sufrimiento de la humanidad. Estas tres pasiones, como grandes vendavales, me han llevado de aquí para allá, por una ruta cambiante, sobre un profundo océano de angustia, hasta el borde mismo de la desesperación.

He buscado el amor, primero, porque conduce al éxtasis, un éxtasis tan grande, que a menudo hubiera sacrificado el resto de mi existencia por unas horas de este gozo. Lo he buscado, en segundo lugar, porque alivia la soledad, esa terrible soledad en que una conciencia trémula se asoma al borde del mundo para otear el frío e insondable abismo sin vida. Lo he buscado, finalmente, porque en la unión del amor he visto, en una miniatura mística, la visión anticipada del cielo que han imaginado santos y poetas. Eso era lo que buscaba y, aunque pudiera parecer demasiado bueno para esta vida humana, esto es lo que -al fin- he hallado.

Con igual pasión he buscado el conocimiento. He deseado entender el corazón de los hombres. He deseado saber por qué brillan las estrellas. Y he tratado de aprehender el poder pitagórico en virtud del cual el número domina al flujo. Algo de esto he logrado, aunque no mucho.

El amor y el conocimiento, en la medida en que ambos eran posibles, me transportaban hacia el cielo. Pero siempre la piedad me hacía volver a la tierra. Resuena en mi corazón el eco de gritos de dolor. Niños hambrientos, víctimas torturadas por opresores, ancianos desvalidos, carga odiosa para sus hijos, y todo un mundo de soledad, pobreza y dolor convierten en una burla lo que debería ser la existencia humana. Deseo ardientemente aliviar el mal, pero no puedo, y yo también sufro.

Ésta ha sido mi vida. La he hallado digna de vivirse, y con gusto volvería a vivirla si se me ofreciese la oportunidad.

TEXTO II: Fernando, S., "Héctor y las termitas" fragmento de *Ética para Amador* (1991)

Voy a contarte un caso dramático. Ya conoces a las termitas, esas hormigas blancas que en África levantan impresionantes hormigueros de varios metros de alto y duros como la piedra. Dado que el cuerpo de las termitas es blando, por carecer de la coraza quilatinosa que protege a los otros insectos, el hormiguero les sirve de caparazón colectivo contra ciertas hormigas enemigas, mejor armadas que ellas. Pero a veces uno de esos hormigueros se derrumba, por culpa de una riada o de un elefante (a los elefantes les gusta rascarse los flancos contra los termiteros, qué le vamos a hacer). En seguida, las termitas-obrero se ponen a trabajar para reconstruir su dañada fortaleza, a toda prisa. Y las grandes hormigas enemigas se lanzan al asalto. Las termitas-soldado salen a defender a su tribu e intentan detener a las enemigas. Como ni por el tamaño ni por armamento pueden competir con ellas, se cuelgan de los asaltantes intentando frenar todo lo posible su marcha, mientras las feroces mandíbulas de sus asaltantes las van despedazando. Las obreras trabajan con toda celeridad y se ocupan de cerrar otra vez el termitero derruido... pero lo cierran dejando fuera a las pobres y heroicas termitas-soldado, que sacrifican sus vidas por la seguridad de las demás. ¿No merecen acaso una medalla, por lo menos? ¿No es justo decir que son valientes?

Cambio de escenario, pero no de tema. En la *Ilíada*, Homero cuenta la historia de Héctor, el mejor guerrero de Troya, que espera a pie firme fuera de las murallas de su ciudad a Aquiles, el enfurecido campeón de los aqueos, aun sabiendo que éste es más fuerte que él y que probablemente va a matarle. Lo hace por cumplir su deber, que consiste en defender a su familia y a sus conciudadanos del terrible asaltante. Nadie duda de que Héctor es un héroe, un auténtico valiente. Pero ¿es Héctor heroico y valiente del mismo modo que las termita-soldado, cuya gesta millones de veces repetida ningún Homero se ha molestado en cantar? ¿No hace Héctor, a fin de cuentas, lo mismo que cualquiera de las termitas anónimas? ¿Por qué nos parece su valor más auténtico y más difícil que el de los insectos? ¿Cuál es la diferencia entre un caso y el otro?

TEXTO III: BERLIN, I., “Dos conceptos de libertad” en *Cuatro ensayos sobre la libertad* (1969)

Coaccionar a un hombre es privarle de libertad: libertad, ¿de qué? Casi todos los moralistas que ha habido en la historia de la humanidad han ensalzado la idea de libertad. Igual que la felicidad y la bondad, y que la naturaleza y la realidad, el significado de este término se presta a tantas posibilidades que parece que haya pocas interpretaciones que no le convengan. No pretendo comentar la historia ni los muchísimos sentidos que de esta palabra han sido consignados por los historiadores de las ideas. Propongo examinar nada más que dos de los sentidos que tiene esta palabra, sentidos que son, sin embargo, fundamentales; que tienen a sus espaldas una gran parte de la historia de la humanidad y, me atrevería a decir, que la van a seguir teniendo. El primero de estos sentidos que tienen en política las palabras *freedom* o *liberty* (libertad) – que emplearé con el mismo significado– y que, siguiendo muchos precedentes, llamaré su sentido «negativo», es el que está implicado a la respuesta que contesta a la pregunta «cuál es el ámbito en que al sujeto –una persona o un grupo de personas– se le deja o se le debe dejar hacer o ser lo que es capaz de hacer o ser, sin que en ello interfieran otras personas». El segundo sentido, que llamaré «positivo», es el que está implicado en la respuesta que contesta a la pregunta de «qué o quién es la causa de control o interferencia que puede determinar que alguien haga o sea una cosa u otra». Estas dos cuestiones son claramente diferentes, incluso aunque las soluciones que se den de ellas pueden mezclarse mutuamente.

I. La idea de libertad «negativa»

Normalmente se dice que yo soy libre en la medida en que ningún hombre ni ningún grupo de hombres interfieren en mi actividad. En este sentido, la libertad política es, simplemente, el ámbito en el que un hombre puede actuar sin ser obstaculizado por otros. Yo no soy libre en la medida en que otros me impiden hacer lo que yo podría hacer si no me lo impidieran; y si, a consecuencia de lo que me hagan otros hombres, este ámbito de mi actividad se contrae hasta un cierto límite mínimo, puede decirse que estoy coaccionado o, quizá, oprimido. [...]

II. La idea de libertad «positiva»

El sentido «positivo» de la palabra «libertad» se deriva del deseo por parte del individuo de ser su propio dueño. Quiero que mi vida y mis decisiones dependan de mí mismo, y no de fuerzas exteriores, sean éstas del tipo que sean. Quiero ser el instrumento de mí mismo y no de los actos de voluntad de

otros hombres. Quiero ser sujeto y no objeto, ser movido por razones y por propósitos conscientes que son míos, y no por causas que me afectan, por así decirlo, desde fuera. Quiero ser alguien, no nadie; quiero actuar, decidir, no que decidan por mí: dirigirme a mí mismo y no ser movido por la naturaleza exterior o por otros hombres como si fuera una cosa, un animal o un esclavo incapaz de representar un papel humano; es decir, concebir fines y medios propios y realizarlos. Esto es, por lo menos, parte de lo que quiero decir cuando digo que soy racional y que mi razón es lo que me distingue como ser humano del resto del mundo. Sobre todo, quiero ser consciente de mí mismo como ser activo que piensa y que quiere, que tiene responsabilidad de sus propias decisiones y que es capaz de explicarlas en función de sus propias ideas y propósitos. Yo me siento libre en la medida en que creo que esto es verdad y me siento esclavizado en la medida en que me hacen darme cuenta de que no lo es.

TEXTO III.5: Ernest Henley, W.; *Invictus* (1875)

Out of the night that covers me,
Black as the pit from pole to pole,
I thank whatever gods may be
For my unconquerable soul.

In the fell clutch of circumstance
I have not winced nor cried aloud.
Under the bludgeonings of chance
My head is bloody, but unbowed.

Beyond this place of wrath and tears
Looms but the horror of the shade,
And yet the menace of the years
Finds and shall find me unafraid.

It matters not how strait the gate,
How charged with punishments the scroll,
I am the master of my fate:
I am the captain of my soul.

TEXTO IV: Kohlberg, L., *La educación moral* (1994)

Una mujer que padece un tipo especial de cáncer y va a morir pronto. Hay un medicamento que los médicos piensan que puede salvarla; es una forma de radio que un farmacéutico de la misma ciudad acaba de descubrir. La droga es cara, pero el farmacéutico está cobrando diez veces lo que le ha costado producirla. El compra el radio por \$1000, y está cobrando \$5.000 por una pequeña dosis del medicamento. El marido de la enferma, el señor Heinz, recurre a todo el mundo que conoce para pedir prestado el dinero, pero solo puede reunir \$2500 (la mitad de lo cuesta). Le dice al farmacéutico que su esposa se está muriendo, y le pide que le venda el medicamento más barato o le deje pagar más tarde. El farmacéutico dice: "No, yo lo descubrí y tengo que ganar dinero con él". Heinz está desesperado y piensa atracar el establecimiento y robar la medicina para su mujer.

TEXTO V: Montuschi, L., "Las etapas de Kohlberg" en *El aprendizaje moral de los individuos y de las corporaciones: las etapas de Kohlberg, la cultura organizacional y los códigos de ética*

A – Nivel preconventional

El niño responde a las normas culturales y/o sociales y las interpreta en términos de las derivaciones que las mismas pueden tener como consecuencia de su acción o respuesta (castigo, premio) o en términos del poder físico de la autoridad de quien emanan las normas. Se trata de una forma egocéntrica de razonamiento moral.

1) Etapa del castigo y la obediencia: lo correcto es la aceptación de reglas y el sometimiento a la autoridad; las decisiones morales se toman sobre la base de evitar castigos. Es un punto de vista egocéntrico que no considera los intereses de otros.

2) Etapa de intercambios y fines instrumentales individualistas: lo correcto es actuar para servir los intereses propios y sólo en ese caso obedecer las reglas reconociendo igual derecho a los otros. Es un enfoque individualista en el cual se integran intereses individuales conflictivos mediante intercambios instrumentales.

B – Nivel convencional

En este nivel es importante actuar de acuerdo con las expectativas del grupo que uno integra (incluso la familia) sin considerar las eventuales consecuencias. Es también importante mantener el orden en la sociedad y ello conlleva una comprensión de las normas y leyes necesarias para su funcionamiento.

3) Etapa de las expectativas interpersonales mutuas, relaciones y conformidad interpersonal: lo correcto es comportarse de acuerdo con lo que esperan los pares en la sociedad para obtener la aprobación dentro del "grupo". Es

importante la regla de oro que permite relacionar puntos de vista. En las relaciones interpersonales son importantes la lealtad, la confianza, el respeto, la gratitud. Todavía no se considera el sistema social generalizado.

4) Etapa del sistema social y de la conciencia: en esta etapa hacer lo correcto es cumplir el propio deber como miembro de la sociedad, manteniendo el orden social y las leyes, salvo en casos extremos en que entren en conflicto con otros deberes y derechos sociales establecidos. Existe un imperativo de conciencia para cumplir con las obligaciones. Se adopta el punto de vista del sistema que define roles y reglas. Se consideran las relaciones interpersonales en términos de la ubicación en el sistema.

B/C – Nivel de transición

Etapa posconvencional sin principios: se considera a la moralidad convencional como arbitraria y relativa. El individuo aun no descubrió principios éticos universales y se ve a si mismo como ajeno a su grupo social con una especial hostilidad hacia quienes están en la etapa 4.

C – Nivel posconvencional y de principios

En este nivel se trata de definir los principios y valores morales que están por encima de grupos y/o autoridades aunque los mismos los sostengan y apoyen.

5) Etapa del contrato o de la utilidad social y de los derechos individuales: lo correcto es sostener los valores, derechos básicos y contratos legales de la sociedad aunque ellos entren en conflicto con las reglas y leyes del grupo. Se toma conciencia de la variedad de valores y opiniones que tiene la gente, y del hecho de que la mayoría son relativos a su grupo de pertenencia. Las reglas son mantenidas por el contrato social vigente que procura “el mayor bien para el mayor número”. Existen derechos y valores no relativos (la libertad, la vida) que deben mantenerse siempre.

6) Etapa de los principios éticos universales: lo correcto es guiarse por principios éticos universales basados en la justicia, el valor y la igualdad de todos los seres humanos y el respeto a la dignidad humana. Las leyes específicas sólo son válidas porque se basan en tales principios. El principio moral básico es que las personas nunca deben ser consideradas como medios sino como fines en sí mismas.

TEXTO VI: Arendt, H., *Eichmann en Jerusalén: un estudio sobre la banalidad del mal* (1963)

¡Oh, Alemania!

Quien solo oiga los discursos que de ti nos llegan,
se reirá.

Pero quien vea lo que haces,
echará mano al cuchillo.

BERTOLT BRECHT

[...]

Evidentemente, no cabe la menor duda de que la personalidad del acusado y la naturaleza de sus actos, así como el proceso en sí mismo, plantearon problemas de carácter general que superan aquellos otros considerados en Jerusalén. [...] También comprendo que el subtítulo de la presente obra puede dar lugar a una auténtica controversia, ya que cuando hablo de la banalidad del mal lo hago solamente a un nivel estrictamente objetivo, y me limito a señalar un fenómeno que, en el curso del juicio, resultó evidente. Eichmann no era un Yago ni era un Macbeth, y nada pudo estar más lejos de sus intenciones que «resultar un villano», al decir de Ricardo III. Eichmann carecía de motivos, salvo aquellos demostrados por su extraordinaria diligencia en orden a su personal progreso. Y, en sí misma, tal diligencia no era criminal; Eichmann hubiera sido absolutamente incapaz de asesinar a su superior para heredar su cargo. Para expresarlo en palabras llanas, podemos decir que Eichmann, sencillamente, no supo jamás lo que se hacía. Y fue precisamente esta falta de imaginación lo que le permitió, en el curso de varios meses, estar frente al judío alemán encargado de efectuar el interrogatorio policial en Jerusalén, y hablarle con el corazón en la mano, explicándole una y otra vez las razones por las que tan solo pudo alcanzar el grado de teniente coronel de las SS, y que ninguna culpa tenía él de no haber sido ascendido a superiores rangos. Teóricamente, Eichmann sabía muy bien cuáles eran los problemas de fondo con que se enfrentaba, y en sus declaraciones postreras ante el tribunal habló de «la nueva escala de valores prescrita por el gobierno [nazi]». No, Eichmann no era estúpido. Únicamente la pura y simple irreflexión —que en modo alguno podemos equiparar a la estupidez— fue lo que le predispuso a convertirse en el mayor criminal de su tiempo. Y si bien esto merece ser clasificado como «banalidad», e incluso puede parecer cómico, y ni siquiera con la mejor voluntad cabe atribuir a Eichmann diabólica profundidad, también es cierto que tampoco podemos decir que sea algo normal o común. No es en modo alguno común que un hombre, en el instante de enfrentarse con la muerte, y, además,

en el patíbulo, tan solo sea capaz de pensar en las frases oídas en los entierros y funerales a los que en el curso de su vida asistió, y que estas «palabras aladas» pudieran velar totalmente la perspectiva de su propia muerte. En realidad, una de las lecciones que nos dio el proceso de Jerusalén fue que tal alejamiento de la realidad y tal irreflexión pueden causar más daño que todos los malos instintos inherentes, quizá, a la naturaleza humana. Pero fue únicamente una lección, no una explicación del fenómeno, ni una teoría sobre el mismo.

TEXTO VII: Thoreau, H. D., La desobediencia civil (1848)

Bajo un gobierno que encarcela injustamente, el verdadero lugar para un hombre justo está en la cárcel. El lugar apropiado hoy, el único sitio que Massachusetts ha provisto para sus espíritus más libres y menos desalentados está en sus prisiones: está en ser encerrados y excluidos del Estado por acción de éste, así como ellos mismos se han puesto fuera de él, movidos por sus propios principios. Es allí donde los deben encontrar el esclavo fugitivo, el prisionero mejicano puesto en libertad bajo palabra y el indio que vino a interceder por las faltas imputadas a su raza. Es allí, en ese suelo separado, pero más libre y honorable, donde el Estado coloca a los que no están con él, sino en su contra, donde el hombre libre puede habitar con honor. Si alguien piensa que su influjo se pierde allí, y que su voz ya no llega al oído del Estado, que él mismo no es visto como el enemigo dentro de sus muros, no sabe qué tanto la verdad es más fuerte que el error, ni qué tanto puede elocuente y efectivamente combatir la injusticia quien la ha experimentado en su propia persona. Deposite su voto completo, no sólo una tira de papel, sino todo su influjo. Una minoría es impotente, ni siquiera es una minoría, mientras se amolde a las mayorías; pero se vuelve insostenible cuando obstaculiza con todo su peso. Si la alternativa es mantener a todos los justos presos o renunciar a la esclavitud y la guerra, el Estado no dudará en escoger. Si mil ciudadanos no pagaran sus impuestos este año, esa no sería una medida violenta y sangrienta, como sí lo sería pagarlos, habilitando al Estado para que ejerza violencia y derrame sangre inocente. Esta es, de hecho, la definición de una revolución pacífica, si es que tal revolución es posible.

TEXTO VIII: Cortina, A. & Martínez, E., *Ética* (1996)

A menudo se utiliza la palabra “ética” como sinónimo de lo que anteriormente hemos llamado “la moral”, es decir, ese conjunto de principios, normas, preceptos y valores que rigen la vida de los pueblos y de los individuos. La palabra “ética” procede del griego “ethos”, que significaba originariamente “morada”, “lugar en donde vivimos”, pero posteriormente pasó a significar “el carácter”, el “modo de ser” que una persona o grupo va adquiriendo a lo largo de su vida. Por su parte, el término “moral” procede del latín “mos, moris”, que originalmente significaba “costumbre”, pero que luego pasó a significar también “carácter” o “modo de ser”. De este modo, “ética” y “moral” confluyen etimológicamente en un significado casi idéntico: todo aquello que se refiere al modo de ser o carácter adquirido como resultado de poner en práctica unas costumbres o hábitos considerados buenos.

Dadas esas coincidencias etimológicas, no es extraño que los términos “moral” y “ética” aparezcan intercambiables en muchos contextos cotidianos: se habla, por ej., de una “actitud ética” para referirse a una actitud “moralmente correcta” según determinado código moral; o se dice de un comportamiento que “ha sido poco ético”, para significar que no se ha ajustado a los patrones habituales de la moral vigente. Este uso de los términos “ética” y “moral” como sinónimos está tan extendido en castellano que no vale la pena intentar impugnarlo. Pero conviene que seamos conscientes de que tal uso denota, en la mayoría de contextos, lo que aquí venimos llamando “la moral”, es decir, la referencia a algún código moral concreto.

No obstante lo anterior, podemos proponernos reservar –en el contexto académico en que nos movemos aquí– el término “Ética”³⁵ para referirnos a la Filosofía moral, y mantener el término “moral” para denotar los distintos códigos morales concretos. Esta distinción es útil, puesto que se trata de dos niveles de reflexión diferentes, dos niveles de pensamiento y lenguaje acerca de la acción moral, y por ello se hace necesario utilizar dos términos distintos si no queremos caer en confusiones. Así, llamamos “moral” a ese conjunto de principios, normas y valores que cada generación transmite a la siguiente en la confianza de que se trata de un buen legado de orientaciones sobre el modo de comportarse para llevar una vida buena y justa. Y llamamos “Ética” a esa disciplina filosófica que constituye una reflexión de segundo orden sobre los problemas morales. La pregunta básica de la moral sería entonces “¿qué debemos hacer?”, mientras que la cuestión central de la Ética sería más bien “¿por qué debemos?”, es decir, “¿qué argumentos avalan y sostienen el código moral que estamos aceptando como guía de conducta?”.

³⁵ Adoptamos aquí la convención de escribir el término “Ética” con mayúscula cuando nos referimos a la disciplina filosófica en general.

TEXTO IX: “El dilema de la mentira” (basado en el dilema de Kant)

Tu amigo Kant llama a la puerta de tu casa y te pide de manera desesperada que le dejes entrar, tú, evidentemente, le invitas a pasar. Mientras cierras la puerta él se escurre directo hacia la cocina y, mientras diriges a la cocina para preguntarle qué le pasa, vuelven a llamar a la puerta.

Extrañado abres y te encuentras a un hombre claramente alterado y con un machete en la mano que te dice: “Disculpa, ¿no habrás visto por aquí a Kant, un hombre ya un poco mayor, de pelo blanco y nariz prominente? Es que tengo la imperiosa necesidad de cortarle la cabeza”.

TEXTO IX.5: Kant, I., “Sobre un presunto derecho de mentir por filantropía”, en Teoría y Práctica. Tecnos, Madrid, 1986, traducción de Juan Miguel Palacios.

Así pues, la mentira, definida simplemente como declaración intencionadamente falsa dirigida a otro hombre, no necesita el complemento de que tenga que perjudicar a otro, como lo exigen los juristas para su definición [...]. Pues siempre perjudica a otro, que, aunque no sea otro hombre, sí es la humanidad en general, en cuanto que hace inutilizable la fuente de su derecho. Pero esa mentira bondadosa puede también resultar por accidente (casus) punible según las leyes civiles; mas lo que escapa a la penalidad por mera casualidad puede también ser juzgado como injusto por las leyes exteriores.

Así, por ejemplo, si mediante una mentira tú has impedido obrar a alguien que se proponía cometer un asesinato, eres jurídicamente responsable de todas las consecuencias que puedan seguirse de ello. Pero si te has atenido estrictamente a la verdad, la justicia pública no puede hacerte nada, sea cual fuere la imprevista consecuencia de ello. En cambio, es posible que, después de haber respondido sinceramente que sí a la pregunta del asesino de si su perseguido se encontraba en tu casa, este se haya marchado de manera inadvertida, de modo que el asesino no dé con él y, por tanto, no tenga lugar el crimen. Pero si has mentido y dicho que no está en tu casa y aquel se ha marchado realmente (aun no sabiéndolo tú), de suerte que el asesino lo sorprende en la fuga y perpetra en él su crimen, puede acusársete a ti con derecho como originador de la muerte de aquel. Pues si tú hubieras dicho la verdad tal y como la sabías, acaso el asesino, mientras buscaba a su enemigo en tu casa, hubiera sido atrapado por los vecinos que acudieran corriendo y el crimen se habría impedido. Así pues, el que miente, por bondadosa que pueda ser su intención en ello, ha de responder y pagar incluso ante un tribunal civil por las consecuencias de esto, por imprevistas que puedan ser. Pues la

veracidad es un deber que ha de considerarse como la base de todos los deberes fundados en un contrato, deberes cuya ley, si se admite la menor excepción a ella, se hace vacilante e inútil.

El ser veraz (sincero) en todas las declaraciones es, pues, un sagrado mandamiento de la razón, incondicionalmente exigido y no limitado por conveniencia alguna.

TEXTO X: Kant, I., “Dos formulaciones del imperativo categórico” en *Fundamentación metafísica de las costumbres* (1785)

Pero ¿cuál puede ser esa ley cuya representación, aun sin referirnos al efecto que se espera de ella, tiene que determinar la voluntad para que ésta pueda llamarse buena en absoluto y sin restricción alguna? (...)

Para saber lo que he de hacer para que mi querer sea moralmente bueno, no necesito ir a buscar muy lejos una penetración especial. (...) bástame preguntar: ¿puedes querer que tu máxima se convierta en ley universal? Si no, es una máxima reprochable, y no por algún perjuicio que pueda ocasionarte a ti o a algún otro, sino porque no puede convenir, como principio, en una legislación universal posible; la razón me impone respeto inmediato por esta universal legislación, de la cual no conozco aún el fundamento -que el filósofo habrá de indagar-. (...) La razón, por sí misma e independientemente de todo fenómeno, ordena lo que debe suceder (...).

El imperativo universal del deber puede formularse: obra como si la máxima de tu acción debiera tornarse, por tu voluntad, ley universal de la naturaleza (...)

Suponiendo que haya algo cuya existencia en sí misma posea un valor absoluto, algo que, como fin en sí mismo, pueda ser fundamento de determinadas leyes, entonces en ello y sólo en ello estaría el fundamento de un posible imperativo categórico, es decir, de la ley práctica.

(...)El fundamento de este principio es: la naturaleza racional existe como fin en sí mismo.

(...) El imperativo práctico será, pues, como sigue: obra de tal modo que uses la humanidad, tanto en tu persona como en la de cualquier otro, siempre como un fin al mismo tiempo y nunca solamente como un medio.”

TEXTO X.5: Kant, I., “El imperativo debe ser universal” en Fundamentación metafísica de las costumbres (1785)

Un individuo se ve obligado por necesidad a pedir que le presten dinero. Él sabe muy bien que no podrá devolverlo pero también ve que no le dejarán nada si no promete firmemente que lo devolverá en un tiempo determinado. La máxima de su acción se expresaría así: “Cuando crea que necesito dinero, pediré un préstamo y me comprometeré a devolverlo, aunque sepa que no lo haré nunca.” ¿Es justo?...¿Qué pasaría si mi máxima se convirtiera en ley universal? Aquí veo de inmediato que nunca podrá valer como ley universal.

TEXTO XI: Mill, J. S., “Principio de la Mayor Felicidad” en *El Utilitarismo* (1863)

El credo que acepta la Utilidad o Principio de la Mayor Felicidad como fundamento de la moral, sostiene que las acciones son justas en la proporción con que tienden a promover la felicidad; e injustas en cuanto tienden a producir lo contrario de la felicidad. Se entiende por felicidad el placer, y la ausencia de dolor; por infelicidad, el dolor y la ausencia de placer. Para dar una visión clara del criterio moral que establece esta teoría, habría que decir mucho más particularmente, qué cosas se incluyen en las ideas de dolor y placer, y hasta qué punto es ésta una cuestión patente. Pero estas explicaciones suplementarias no afectan a la teoría de la vida en que se apoya esta teoría de la moralidad: a saber, que el placer y la exención de dolor son las únicas cosas deseables como fines; y que todas las cosas deseables (que en la concepción utilitaria son tan numerosas como en cualquier otra), lo son o por el placer inherente a ellas mismas, o como medios para la promoción del placer y la prevención del dolor.

TEXTO XII: Mill, J. S., *El Utilitarismo* (1863)

Además, se estigmatiza sumariamente al utilitarismo como doctrina inmoral, dándole el nombre de conveniencia y aprovechando la ventaja de que el uso popular de este término lo opone a la justicia. Pero la conveniencia, en el sentido en que se opone a la justicia, indica generalmente lo que es conveniente para el interés particular del agente mismo; como cuando un ministro sacrifica los intereses de su país para mantenerse en su cargo. Cuando significa algo mejor que esto, indica lo que es conveniente para algún objeto inmediato o algún fin momentáneo, pero que viola una regla cuya observación es conveniente en un grado más elevado. En este sentido, la conveniencia, en vez de ser una misma cosa con la utilidad, es una rama de lo dañino. Así, sería a menudo conveniente decir una mentira para superar un obstáculo o para conseguir inmediatamente algún fin útil para nosotros o para los demás, Pero el cultivo de un sentimiento agudo de la veracidad es una de las cosas más útiles a que puede servir nuestra conducta, y el debilitamiento de ese sentimiento es una de las más perjudiciales. Cualquier desviación, incluso involuntaria, de la verdad, tiene gran influencia, sobre el debilitamiento de nuestra confianza en la veracidad de los asertos humanos, confianza que no sólo es el soporte de todo el bienestar social presente, sino que su insuficiencia influye más que ninguna otra cosa en lo que puede llamarse retraso de la civilización, de la virtud y de todo lo que es el fundamento de la felicidad humana. Por ello, sentimos que la violación de la regla de conveniencia trascendente para conseguir una ventaja inmediata no es conveniente. El que, por su conveniencia personal o la de algún otro, hace lo que de él depende por privar a la humanidad de un bien e infligirle un mal que depende, más o menos, de la mutua confianza que los hombres ponen en sus palabras, obra como uno de sus peores enemigos. Sin embargo, todos los moralistas reconocen que esa regla, aun siendo sagrada, admite posibles excepciones. Las principales se dan cuando la omisión de algún hecho (como delatar a un malhechor o dar malas noticias a una persona gravemente enferma) salvaría a un individuo (especialmente a un individuo que no sea uno mismo) de una desgracia grande e inmerecida, y cuando la omisión sólo puede lograrse con una negación. Mas, para que una excepción tenga el menor efecto posible sobre la confianza en la veracidad, y no se extienda más allá de lo necesario, debería reconocerse y definir sus límites, si fuera posible. Y si el principio de utilidad es bueno para algo, debe ser bueno para aquilatar esas utilidades que chocan entre sí, y señalar la zona en que cada una prepondera.

TEXTO XIII: Mill, J. S., *El Utilitarismo* (1863)

Cuando se les ha atacado así, los epicúreos han contestado siempre que los que presentan a la naturaleza humana bajo un aspecto degradante no son ellos, sino sus acusadores, puesto que la acusación supone que los seres humanos no son capaces de otros placeres que los del cerdo. Si este supuesto fuera verdadero, la acusación no podría ser rechazada; pero entonces tampoco sería una acusación; porque si las fuentes del placer fueran exactamente iguales para el cerdo que para el hombre, la norma de vida que fuese buena para el uno sería igualmente buena para el otro. La comparación de la vida epicúrea con la de las bestias se considera degradante precisamente porque los placeres de una bestia no satisfacen la concepción de la felicidad de un ser humano. Los seres humanos tienen facultades más elevadas que los apetitos animales y, una vez se han hecho conscientes de ellas, no consideran como felicidad nada que no incluya su satisfacción. Realmente, yo no creo que los epicúreos hayan deducido cabalmente las consecuencias del principio utilitario. Para hacer esto de un modo suficiente hay que incluir muchos elementos estoicos, así como cristianos. Pero no se conoce ninguna teoría epicúrea de la vida que no asigne a los placeres del intelecto, de los sentimientos y de la imaginación, un valor mucho más alto en cuanto a placeres, que a los de la mera sensación. Sin embargo, debe admitirse que la generalidad de los escritores utilitaristas pone la superioridad de lo mental sobre lo corporal, principalmente en la mayor permanencia, seguridad y facilidad de adquisición de lo primero; es decir, más bien en sus ventajas circunstanciales que en su naturaleza intrínseca. Con respecto a estos puntos, los utilitaristas han probado completamente su tesis; pero, con la misma consistencia, podrían haberlo hecho con respecto a los otros, que están, por decirlo así, en un plano más elevado. Es perfectamente compatible con el principio de utilidad reconocer el hecho de que algunas clases de placer son más deseables y más valiosas que otras. Sería absurdo suponer que los placeres dependen sólo de la cantidad, siendo así que, al valorar todas las demás cosas, se toman en consideración la cualidad tanto como la cantidad.

TEXTO XIII.5: Mill, J. S., “Sócrates insatisfecho” en *El Utilitarismo* (1863)

Es mejor ser un hombre satisfecho que un cerdo satisfecho, es mejor ser Sócrates insatisfecho, que un loco satisfecho. Y si el loco o el cerdo son de distinta opinión, es porque sólo conocen su propio lado de la cuestión.

TEXTO XIV: “¡Haz lo que quieras!”: Welles, O., *Ciudadano Kane* (1941)



Filmafinity: “Un importante magnate estadounidense, Charles Foster Kane, dueño de una importante cadena de periódicos, de una red de emisoras, de dos sindicatos y de una inimaginable colección de obras de arte, muere en Xanadú, su fabuloso castillo de estilo oriental. La última palabra que pronuncia antes de expirar, “Rosebud”, cuyo significado es un enigma, despierta una enorme curiosidad tanto en la prensa como entre la población. Así, un grupo de periodistas emprende una investigación para desentrañar el misterio.”

TEXTO XIV.5: Nietzsche, F., *Crepúsculo de los ídolos o Cómo se filosofa con el martillo* (1889)

Hay que saber qué se quiere y que se quiere.

TEXTO XV: Epicuro, *Carta a Meneceo* (S. III-IV a.C.)

Epicuro a Meneceo, salud.

Que nadie, mientras sea joven, se muestre remiso en filosofar, ni, al llegar a viejo, de filosofar se canse. Porque, para alcanzar la salud del alma, nunca se es demasiado viejo ni demasiado joven.

Quien afirma que aún no le ha llegado la hora o que ya le pasó la edad, es como si dijera que para la felicidad no le ha llegado aún el momento, o que ya lo dejó atrás. Así pues, practiquen la filosofía tanto el joven como el viejo; uno, para que aún envejeciendo, pueda mantenerse joven en su felicidad gracias a los recuerdos del pasado; el otro, para que pueda ser joven y viejo a la vez mostrando su serenidad frente al porvenir. Debemos meditar, por tanto, sobre las cosas que nos reportan felicidad, porque, si disfrutamos de ella, lo poseemos todo y, si nos falta, hacemos todo lo posible para obtenerla.

Los principios que siempre te he ido repitiendo, practícalos y medítalos aceptándolos como máximas necesarias para llevar una vida feliz. Considera, ante todo, a la divinidad como un ser incorruptible y dichoso -tal como lo sugiere la noción común- y no le atribuyas nunca nada contrario a su inmortalidad, ni discordante con su felicidad. Piensa como verdaderos todos aquellos atributos que contribuyan a salvaguardar su inmortalidad. Porque los dioses existen: el conocimiento que de ellos tenemos es evidente, pero no son como la mayoría de la gente cree, que les confiere atributos discordantes con la noción que de ellos posee. Por tanto, impío no es quien reniega de los dioses de la multitud, sino quien aplica las opiniones de la multitud a los dioses, ya que no son intuiciones, sino presunciones vanas, las razones de la gente al referirse a los dioses, según las cuales los mayores males y los mayores bienes nos llegan gracias a ellos, porque éstos, entregados continuamente a sus propias virtudes, acogen a sus semejantes, pero consideran extraño a todo lo que les es diferente.

Acostúmbrate a pensar que la muerte para nosotros no es nada, porque todo el bien y todo el mal residen en las sensaciones, y precisamente la muerte consiste en estar privado de sensación. Por tanto, la recta convicción de que la muerte no es nada para nosotros nos hace agradable la mortalidad de la vida; no porque le añada un tiempo indefinido, sino porque nos priva de un afán desmesurado de inmortalidad. Nada hay que cause temor en la vida para quien está convencido de que el no vivir no guarda tampoco nada temible. Es estúpido quien confiese temer la muerte no por el dolor que pueda causarle en el momento en que se presente, sino porque, pensando en ella, siente dolor: porque aquello cuya presencia no nos perturba, no es sensato que nos angustie durante su espera. El peor de los males, la muerte, no significa nada para nosotros, porque mientras vivimos no existe, y cuando está presente

nosotros no existimos. Así pues, la muerte no es real ni para los vivos ni para los muertos, ya que está lejos de los primeros y, cuando se acerca a los segundos, éstos han desaparecido ya. A pesar de ello, la mayoría de la gente unas veces rehuye la muerte viéndola como el mayor de los males, y otras la invoca para remedio de las desgracias de esta vida. El sabio, por su parte, ni desea la vida ni rehuye el dejarla, porque para él el vivir no es un mal, ni considera que lo sea la muerte. Y así como de entre los alimentos no escoge los más abundantes, sino los más agradables, del mismo modo disfruta no del tiempo más largo, sino del más intenso placer.

El que exhorta al joven a una buena vida y al viejo a una buena muerte es un insensato, no sólo por las cosas agradables que la vida comporta, sino porque la meditación y el arte de vivir y de morir bien son una misma cosa. Y aún es peor quien dice:

bello es no haber nacido

pero, puesto que nacimos, cruzar cuanto antes las puertas del Hades

Si lo dice de corazón, ¿por qué no abandona la vida? Está en su derecho, si lo ha meditado bien. Por el contrario, si se trata de una broma, se muestra frívolo en asuntos que no lo requieren.

Recordemos también que el futuro no es nuestro, pero tampoco puede decirse que no nos pertenezca del todo. Por lo tanto no hemos de esperarlo como si tuviera que cumplirse con certeza, ni tenemos que desesperarnos como si nunca fuera a realizarse.

Del mismo modo hay que saber que, de los deseos, unos son necesarios, los otros vanos, y entre los naturales hay algunos que son necesarios y otros tan sólo naturales. De los necesarios, unos son indispensables para conseguir la felicidad; otros, para el bienestar del cuerpo; otros, para la propia vida. De modo que, si los conocemos bien, sabremos relacionar cada elección o cada negativa con la salud del cuerpo o la tranquilidad del alma, ya que éste es el objetivo de una vida feliz, y con vistas a él realizamos todos nuestros actos, para no sufrir ni sentir turbación. Tan pronto como lo alcanzamos, cualquier tempestad del alma se serena, y al hombre ya no le queda más que desear ni busca otra cosa para colmar el bien del alma y del cuerpo. Pues el placer lo necesitamos cuando su ausencia nos causa dolor, pero, cuando no experimentamos dolor, tampoco sentimos necesidad de placer. Por este motivo afirmamos que el placer es el principio y fin de una vida feliz, porque lo hemos reconocido como un bien primero y congénito, a partir del cual iniciamos cualquier elección o aversión y a él nos referimos al juzgar los bienes según la norma del placer y del dolor. Y, puesto que éste es el bien primero y connatural, por ese motivo no elegimos todos los placeres, sino que en ocasiones renunciamos a muchos cuando de ellos se sigue un trastorno aún

mayor. Y muchos dolores los consideramos preferibles a los placeres si obtenemos un mayor placer cuanto más tiempo hayamos soportado el dolor. Cada placer, por su propia naturaleza, es un bien, pero no hay que elegirlos todos. De modo similar, todo dolor es un mal, pero no siempre hay que rehuir del dolor. Según las ganancias y los perjuicios hay que juzgar sobre el placer y el dolor, porque algunas veces el bien se torna en mal, y otras veces el mal es un bien.

La autarquía la tenemos por un gran bien, no porque debamos siempre conformarnos con poco, sino para que, si no tenemos mucho, con este poco nos baste, pues estamos convencidos de que de la abundancia gozan con mayor dulzura aquellos que mínimamente la necesitan, y que todo lo que la naturaleza reclama es fácil de obtener, y difícil lo que representa un capricho.

Los alimentos frugales proporcionan el mismo placer que los exquisitos, cuando satisfacen el dolor que su falta nos causa, y el pan y el agua son motivo del mayor placer cuando de ellos se alimenta quien tiene necesidad.

Estar acostumbrado a una comida frugal y sin complicaciones es saludable, y ayuda a que el hombre sea diligente en las ocupaciones de la vida; y, si de modo intermitente participamos de una vida más lujosa, nuestra disposición frente a esta clase de vida es mejor y nos mostramos menos temerosos respecto a la suerte.

Cuando decimos que el placer es la única finalidad, no nos referimos a los placeres de los disolutos y crápulas, como afirman algunos que desconocen nuestra doctrina o no están de acuerdo con ella o la interpretan mal, sino al hecho de no sentir dolor en el cuerpo ni turbación en el alma. Pues ni los banquetes ni los festejos continuados, ni el gozar con jovencitos y mujeres, ni los pescados ni otros manjares que ofrecen las mesas bien servidas nos hacen la vida agradable, sino el juicio certero que examina las causas de cada acto de elección y aversión y sabe guiar nuestras opiniones lejos de aquellas que llenan el alma de inquietud.

El principio de todo esto y el bien máximo es el juicio, y por ello el juicio -de donde se originan las restantes virtudes- es más valioso que la propia filosofía, y nos enseña que no existe una vida feliz sin que sea al mismo tiempo juiciosa, bella y justa, ni es posible vivir con prudencia, belleza y justicia sin ser feliz. Pues las virtudes son connaturales a una vida feliz, y el vivir felizmente se acompaña siempre de virtud.

Porque, ¿A qué hombre considerarías superior a aquel que guarda opiniones piadosas respecto a los dioses, se muestra tranquilo frente a la muerte, sabe qué es el bien de acuerdo con la naturaleza, tiene clara conciencia de que el límite de los bienes es fácil de alcanzar y el límite de los males, por el contrario, dura poco tiempo, y comporta algunas penas; que se burla del destino,

considerado por algunos señor absoluto de todas las cosas, afirmando que algunas suceden por necesidad, otras casualmente; otras, en fin, dependen de nosotros, porque se da cuenta de que la necesidad es irresponsable, el azar inestable, y, en cambio, nuestra voluntad es libre, y, por ello, digna de merecer repulsa o alabanza? Casi era mejor creer en los mitos sobre los dioses que ser esclavo de la predestinación de los físicos; porque aquéllos nos ofrecían la esperanza de llegar a conmovir a los dioses con nuestras ofrendas; y el destino, en cambio, es implacable. Y el sabio no considera la fortuna como una divinidad -tal como la mayoría de la gente cree-, pues ninguna de las acciones de los dioses carece de armonía, ni tampoco como una causa no fundada en la realidad, ni cree que aporte a los hombres ningún bien ni ningún mal relacionado con su vida feliz, sino solamente que la fortuna es el origen de grandes bienes y de grandes calamidades. El sabio cree que es mejor guardar la sensatez y ser desafortunado que tener fortuna con insensatez. Lo preferible, ciertamente, en nuestras acciones, es que el buen juicio prevalezca con la ayuda de la suerte.

Estos consejos, y otros similares medítalos noche y día en tu interior y en compañía de alguien que sea como tú, y así nunca, ni estando despierto ni en sueños, sentirás turbación, sino que, por el contrario, vivirás como un dios entre los hombres. Pues en nada se parece a un mortal el hombre que vive entre bienes imperecederos.

TEXTO XV.5: Mill, J. S., “Epicuro y las bestias” en *El Utilitarismo* (1863)

Resulta degradante la comparación de la vida epicúrea con la de las bestias precisamente porque los placeres de una bestia no satisfacen la concepción de felicidad de un ser humano. Los seres humanos poseen facultades más elevadas que los apetitos animales, y una vez que son conscientes de su existencia no consideran como felicidad nada que no incluya la gratificación de aquellas facultades [...] No existe ninguna teoría conocida de la vida epicúrea que no asigne a los placeres del intelecto, de los sentimientos y de la imaginación, y de los sentimientos morales, un valor mucho más elevado en cuanto placeres que a los de la pura sensación.

TEXTO XVI: Marco Aurelio, *Meditaciones* (Libro I) (S. II)

1. De mi abuelo Vero: el buen carácter y la serenidad.
2. De la reputación y memoria legadas por mi progenitor: el carácter discreto y viril.
3. De mi madre: el respeto a los dioses, la generosidad y la abstención no sólo de obrar mal, sino incluso de incurrir en semejante pensamiento; más todavía, la frugalidad en el régimen de vida y el alejamiento del modo de vivir propio de los ricos.
4. De mi bisabuelo: el no haber frecuentado las escuelas públicas y haberme servido de buenos maestros en casa, y el haber comprendido que, para tales fines, es preciso gastar con largueza.
5. De mi preceptor: el no haber sido de la facción de los Verdes ni de los Azules, ni partidario de los parinularios ni de los escutarios¹; el soportar las fatigas y tener pocas necesidades; el trabajo con esfuerzo personal y la abstención de excesivas tareas, y la desfavorable acogida a la calumnia.
6. De Diogneto: el evitar inútiles ocupaciones; y la desconfianza en lo que cuentan los que hacen prodigios y hechiceros acerca de encantamientos y conjuración de espíritus, y de otras prácticas semejantes; y el no dedicarme a la cría de codornices ni sentir pasión por esas cosas; el soportar la conversación franca y familiarizarme con la filosofía; y el haber escuchado primero a Baquio, luego a Tandasis y Marciano; haber escrito diálogos en la niñez; y haber deseado el catre cubierto de piel de animal, y todas las demás prácticas vinculadas a la formación helénica.
7. De Rústico: el haber concebido la idea de la necesidad de enderezar y cuidar mi carácter; el no haberme desviado a la emulación sofística, ni escribir tratados teóricos ni recitar discursillos de exhortación ni hacerme pasar por persona ascética o filántropo con vistosos alardes; y el haberme apartado de la retórica, de la poética y del refinamiento cortesano. Y el no pasear con la toga por casa ni hacer otras cosas semejantes. También el escribir las cartas de modo sencillo, como aquélla que escribió él mismo desde Sinuesa a mi madre; el estar dispuesto a aceptar con indulgencia la llamada y la reconciliación con los que nos han ofendido y molestado, tan pronto como quieran retractarse; la lectura con precisión, sin contentarme con unas consideraciones globales, y el no dar mi asentimiento con prontitud a los charlatanes; el haber tomado contacto con los Recuerdos de Epicteto, de los que me entregó una copia suya.
8. De Apolonio: la libertad de criterio y la decisión firme sin vacilaciones ni recursos fortuitos; no dirigir la mirada a ninguna otra cosa más que a la razón,

ni siquiera por poco tiempo; el ser siempre inalterable, en los agudos dolores, en la pérdida de un hijo, en las enfermedades prolongadas; el haber visto claramente en un modelo vivo que la misma persona puede ser muy rigurosa y al mismo tiempo desenfadada; el no mostrar un carácter irascible en las explicaciones; el haber visto a un hombre que claramente consideraba como la más ínfima de sus cualidades la experiencia y la diligencia en transmitir las explicaciones teóricas; el haber aprendido cómo hay que aceptar los aparentes favores de los amigos, sin dejarse sobornar por ellos ni rechazarlos sin tacto.

9. De Sexto: la benevolencia, el ejemplo de una casa gobernada patriarcalmente, el proyecto de vivir conforme a la naturaleza; la dignidad sin afectación; el atender a los amigos con solicitud; la tolerancia con los ignorantes y con los que opinan sin reflexionar; la armonía con todos, de manera que su trato era más agradable que cualquier adulación, y le tenían en aquel preciso momento el máximo respeto; la capacidad de descubrir con método inductivo y ordenado los principios necesarios para la vida; el no haber dado nunca la impresión de cólera ni de ninguna otra pasión, antes bien, el ser el menos afectado por las pasiones y a la vez el que ama más entrañablemente a los hombres; el elogio, sin estridencias; el saber polifacético, sin alardes.

10. De Alejandro el gramático: la aversión a criticar; el no reprender con injurias a los que han proferido un barbarismo, solecismo o sonido mal pronunciado, sino proclamar con destreza el término preciso que debía ser pronunciado, en forma de respuesta, o de ratificación o de una consideración en común sobre el tema mismo, no sobre la expresión gramatical, o por medio de cualquier otra sugerencia ocasional y apropiada.

11. De Frontón: el haberme detenido a pensar cómo es la envidia, la astucia y la hipocresía propia del tirano, y que, en general, los que entre nosotros son llamados «eupátridas», son, en cierto modo, incapaces de afecto.

12. De Alejandro el platónico: el no decir a alguien muchas veces y sin necesidad o escribirle por carta: «Estoy ocupado», y no rechazar de este modo sistemáticamente las obligaciones que imponen las relaciones sociales, pretextando excesivas ocupaciones.

13. De Catulo: el no dar poca importancia a la queja de un amigo, aunque casualmente fuera infundada, sino intentar consolidar la relación habitual; el elogio cordial a los maestros, como se recuerda que lo hacían Domicio y Atenódoto; el amor verdadero por los hijos.

14. De «mi hermano» Severo : el amor a la familia, a la verdad y la justicia; el haber conocido, gracias a él, a Traseas, Helvidio, Catón, Dión, Bruto; el haber concebido la idea de una constitución basada en la igualdad ante la ley, regida

por la equidad y la libertad de expresión igual para todos, y de una realeza que honra y respeta, por encima de todo, la libertad de sus súbditos. De él también: la uniformidad y constante aplicación al servicio de la filosofía; la beneficencia y generosidad constante; el optimismo y la confianza en la amistad de los amigos; ningún disimulo para con los que merecían su censura; el no requerir que sus amigos conjeturaran qué quería o qué no quería, pues estaba claro.

15. De Máximo: el dominio de sí mismo y no dejarse arrastrar por nada; el buen ánimo en todas las circunstancias y especialmente en las enfermedades; la moderación de carácter, dulce y a la vez grave; la ejecución sin refunfuñar de las tareas propuestas; la confianza de todos en él, porque sus palabras respondían a sus pensamientos y en sus actuaciones procedía sin mala fe; el no sorprenderse ni arredrarse; en ningún caso precipitación o lentitud, ni impotencia, ni abatimiento, ni risa a carcajadas, seguidas de accesos de ira o de recelo. La beneficencia, el perdón y la sinceridad; el dar la impresión de hombre recto e inflexible más bien que corregido; que nadie se creyera menospreciado por él ni sospechara que se consideraba superior a él; su amabilidad en...

16. De mi padre: la mansedumbre y la firmeza serena en las decisiones profundamente examinadas. El no vanagloriarse con los honores aparentes; el amor al trabajo y la perseverancia; el estar dispuesto a escuchar a los que podían hacer una contribución útil a la comunidad. El distribuir sin vacilaciones a cada uno según su mérito. La experiencia para distinguir cuando es necesario un esfuerzo sin desmayo, y cuándo hay que relajarse. El saber poner fin a las relaciones amorosas con los adolescentes. La sociabilidad y el consentir a los amigos que no asistieran siempre a sus comidas y que no le acompañaran necesariamente en sus desplazamientos; antes bien, quienes le habían dejado momentáneamente por alguna necesidad le encontraban siempre igual. El examen minucioso en las deliberaciones y la tenacidad, sin eludir la indagación, satisfecho con las primeras impresiones. El celo por conservar los amigos, sin mostrar nunca disgusto ni loco apasionamiento. La autosuficiencia en todo y la serenidad. La previsión desde lejos y la regulación previa de los detalles más insignificantes sin escenas trágicas. La represión de las aclamaciones y de toda adulación dirigida a su persona. El velar constantemente por las necesidades del Imperio. La administración de los recursos públicos y la tolerancia ante la crítica en cualquiera de estas materias; ningún temor supersticioso respecto a los dioses ni disposición para captar el favor de los hombres mediante agasajos o lisonjas al pueblo; por el contrario, sobriedad en todo y firmeza, ausencia absoluta de gustos vulgares y de deseo innovador. El uso de los bienes que contribuyen a una vida fácil y la Fortuna se

los había deparado en abundancia, sin orgullo y a la vez sin pretextos, de manera que los acogía con naturalidad, cuando los tenía, pero no sentía necesidad de ellos, cuando le faltaban. El hecho de que nadie hubiese podido tacharle de sofista, bufón o pedante; por el contrario, era tenido por hombre maduro, completo, inaccesible a la adulación, capaz de estar al frente de los asuntos propios y ajenos. Además, el aprecio por quienes filosofan de verdad, sin ofender a los demás ni dejarse tampoco embaucar por ellos; más todavía, su trato afable y buen humor, pero no en exceso. El cuidado moderado del propio cuerpo, no como quien ama la vida, ni con coquetería ni tampoco negligentemente, sino de manera que, gracias a su cuidado personal, en contadísimas ocasiones tuvo necesidad de asistencia médica, de fármacos o emplastos. Y especialmente, su complacencia, exenta de envidia, en los que poseían alguna facultad, por ejemplo, la facilidad de expresión, el conocimiento de la historia, de las leyes, de las costumbres o de cualquier otra materia; su ahínco en ayudarles para que cada uno consiguiera los honores acordes a su peculiar excelencia; procediendo en todo según las tradiciones ancestrales, pero procurando no hacer ostentación ni siquiera de esto: de velar por dichas tradiciones. Además, no era propicio a desplazarse ni a agitarse fácilmente, sino que gustaba de permanecer en los mismos lugares y ocupaciones. E inmediatamente, después de los agudos dolores de cabeza, rejuvenecido y en plenas facultades, se entregaba a las tareas habituales. El no tener muchos secretos, sino muy pocos, excepcionalmente, y sólo sobre asuntos de Estado. Su sagacidad y mesura en la celebración de fiestas, en la construcción de obras públicas, en las asignaciones y en otras cosas semejantes, es propia de una persona que mira exclusivamente lo que debe hacerse, sin tener en cuenta la aprobación popular a las obras realizadas. Ni baños a destiempo, ni amor a la construcción de casas, ni preocupación por las comidas, ni por las telas, ni por el color de los vestidos, ni por el buen aspecto de sus servidores; el vestido que llevaba procedía de su casa de campo en Lorio, y la mayoría de sus enseres, de la que tenía en Lanuvio. ¡Cómo trató al recaudador de impuestos en Túsculo que le hacía reclamaciones! Y todo su carácter era así; no fue ni cruel, ni hosco, ni duro, de manera que jamás se habría podido decir de él: «Ya suda», sino que todo lo había calculado con exactitud, como si le sobrara tiempo, sin turbación, sin desorden, con firmeza, concertadamente. Y encajaría bien en él lo que se recuerda de Sócrates: que era capaz de abstenerse y disfrutar de aquellos bienes, cuya privación debilita a la mayor parte, mientras que su disfrute les hace abandonarse a ellos. Su vigor físico y su resistencia, y la sobriedad en ambos casos son propiedades de un hombre que tiene un alma

equilibrada e invencible, como mostró durante la enfermedad que le llevó a la muerte.

17. De los dioses: el tener buenos abuelos, buenos progenitores, buena hermana, buenos maestros, buenos amigos íntimos, parientes y amigos, casi todos buenos; el no haberme dejado llevar fácilmente nunca a ofender a ninguno de ellos, a pesar de tener una disposición natural idónea para poder hacer algo semejante, si se hubiese presentado la ocasión. Es un favor divino que no se presentara ninguna combinación de circunstancias que me pusiera a prueba; el no haber sido educado largo tiempo junto a la concubina de mi abuelo; el haber conservado la flor de mi juventud y el no haber demostrado antes de tiempo mi virilidad, sino incluso haberlo demorado por algún tiempo; el haber estado sometido a las órdenes de un gobernante, mi padre, que debía arrancar de mí todo orgullo y llevarme a comprender que es posible vivir en palacio sin tener necesidad de guardia personal, de vestidos suntuosos, de candelabros, de estatuas y otras cosas semejantes y de un lujo parecido; sino que es posible ceñirse a un régimen de vida muy próximo al de un simple particular, y no por ello ser más desgraciado o más negligente en el cumplimiento de los deberes que soberanamente nos exige la comunidad. El haberme tocado en suerte un hermano capaz, por su carácter, de incitarme al cuidado de mí mismo y que, a la vez, me alegraba por su respeto y afecto; el no haber tenido hijos subnormales o deformes; el no haber progresado demasiado en la retórica, en la poética y en las demás disciplinas, en las que tal vez me habría detenido, si hubiese percibido que progresaba a buen ritmo. El haberme anticipado a situar a mis educadores en el punto de dignidad que estimaba deseaban, sin demorarlo, con la esperanza de que, puesto que eran todavía jóvenes, lo pondría en práctica más tarde. El haber conocido a Apolonio, Rústico, Máximo. El haberme representado claramente y en muchas ocasiones qué es la vida acorde con la naturaleza, de manera que, en la medida que depende de los dioses, de sus comunicaciones, de sus socorros y de sus inspiraciones, nada impedía ya que viviera de acuerdo con la naturaleza, y si continuó todavía lejos de este ideal, es culpa mía por no observar las sugerencias de los dioses y a duras penas sus enseñanzas; la resistencia de mi cuerpo durante largo tiempo en una vida de estas características; el no haber tocado ni a Benedicta ni a Teódoto, e incluso, más tarde, víctima de pasiones amorosas, haber curado; el no haberme excedido nunca con Rústico, a pesar de las frecuentes disputas, de lo que me habría arrepentido; el hecho de que mi madre, que debía morir joven, viviera sin embargo, conmigo sus últimos años; el hecho de que cuantas veces quise socorrer a un pobre o necesitado de otra cosa, jamás oí decir que no tenía

dinero disponible; el no haber caído yo mismo en una necesidad semejante como para reclamar ayuda ajena; el tener una esposa de tales cualidades: tan obediente, tan cariñosa, tan sencilla; el haber conseguido fácilmente para mis hijos educadores adecuados; el haber recibido, a través de sueños, remedios, sobre todo para no escupir sangre y evitar los mareos, y lo de Gaeta, a modo de oráculo; el no haber caído, cuando me aficioné a la filosofía, en manos de un sofista ni haberme entretenido en el análisis de autores o de silogismos ni ocuparme a fondo de los fenómenos celestes.

Todo esto «requiere ayudas de los dioses y de la Fortuna».

TEXTO XVII: “Carpe Diem”, Wier, P., *El club de los poetas muertos* (1989)



Filmaffinity: En un elitista y estricto colegio privado de Nueva Inglaterra, un grupo de alumnos descubrirá la poesía, el significado del "carpe diem" -aprovechar el momento- y la importancia vital de luchar por alcanzar los sueños, gracias al Sr. Keating, un excéntrico profesor que despierta sus mentes por medio de métodos poco convencionales.

TEXTO XVII.5: Thoreau, H. D., *Walden, o la vida en los bosques* (1854)

Fui a los bosques porque quería a vivir deliberadamente, enfrentándome sólo a los hechos esenciales de la vida, y ver si podía aprender lo que la vida tenía que enseñar, no fuera que cuando estuviera por morir descubriera que no había vivido. No quería vivir nada que no fuera la vida, pues vivir es algo muy valioso, ni tampoco practicar la resignación, a no ser que fuera absolutamente necesario. Quería vivir intensamente y extraer el meollo a la vida, vivir de manera tan dura y espartana como para apartar todo lo que no fuera la vida, surcar una divisoria y llevar la vida hasta un rincón y reducirla a sus elementos básicos y, si resultaba mezquina, obtener entonces toda su genuina mezquindad y hacerla pública al mundo; y si fuera sublime, saberlo por experiencia y poder dar cuenta de ello en mi próxima excursión.

TEXTO XVIII: Defoe, D., *Robinson Crusoe* (1719)

“Qué misteriosos son los caminos por los que obra la Providencia en la vida de un hombre! ¡Qué secretos y contradictorios impulsos mueven nuestros afectos, conforme a las circunstancias en las que nos hallamos! Hoy amamos lo que mañana odiamos. Hoy buscamos lo que mañana rehuiremos. Hoy deseamos lo que mañana nos asustará e, incluso, nos hará temblar de miedo. En este momento, yo era un testimonio viviente de esa verdad pues, siendo un hombre cuya mayor aflicción era haber sido erradicado de toda compañía humana, que estaba rodeado únicamente por el infinito océano, separado de la sociedad y condenado a una vida silenciosa; yo, que era un hombre a quien el cielo había considerado indigno de vivir entre sus semejantes o de figurar entre las criaturas del Señor; un hombre a quien el solo hecho de ver a uno de su especie le habría parecido como regresar a la vida después de la muerte o la mayor bendición que el cielo pudiera prodigarle, después del don supremo de la salvación eterna; digo que, ahora temblaba ante el temor de ver a un hombre y estaba dispuesto a meterme bajo la tierra, ante la sombra o la silenciosa aparición de un hombre en esta isla.”

Crusoe dice: “un hombre cuya mayor aflicción era haber sido erradicado de toda compañía humana, que estaba rodeado únicamente por el infinito océano, separado de la sociedad y condenado a una vida silenciosa”. ¿Por qué la mayor aflicción era haber sido erradicado de toda compañía humana? ¿Un ser humano puede ser humano sin los demás?

TEXTO XVIII.5: Aristóteles, *Política* (S.IV a.C.)

Lo que prueba claramente la necesidad natural del Estado y su superioridad sobre el individuo es que, si no se admitiera, resultaría que puede el individuo entonces bastarse a sí mismo aislado así del todo como del resto de las partes; pero aquel que no puede vivir en sociedad y que en medio de su independencia no tiene necesidades, no puede ser nunca miembro del Estado; es un animal o un dios.

TEXTO XVIII.6: TED TALK: What makes a good life? Lessons from the longest study on happiness | Robert Waldinger
<https://www.youtube.com/watch?v=8KkKuTCFvzI>

TEXT XIX: Shelley, M., *Frankenstein o el moderno Prometeo* (1818)

¿Cómo podré conmoveros?; ¿no conseguirán mis súplicas que os apiadéis de vuestra criatura, que suplica vuestra compasión y bondad? Creedme, Frankenstein: yo era bueno; mi espíritu estaba lleno de amor y humanidad, pero estoy solo, horriblemente solo. Vos, mi creador, me odiáis. ¿Qué puedo esperar de aquellos que no me deben nada? Me odian y me rechazan. Las desiertas cimas y desolados glaciares son mi refugio. He vagado por ellos muchos días. Las heladas cavernas, a las cuales únicamente yo no temo, son mi morada, la única que el hombre no me niega. Bendigo estos desolados parajes, pues son para conmigo más amables que los de tu especie. Si la humanidad conociera mi existencia haría lo que tú, armarse contra mí. ¿Acaso no es lógico que odie a quienes me aborrecen? No daré treguas a mis enemigos. Soy desgraciado, y ellos compartirán mis sufrimientos. Pero está en tu mano recompensarme, y librarles del mal, que sólo aguarda que tú lo desencadenes. Una venganza que devorará en los remolinos de su cólera no sólo a ti y a tu familia, sino a millares de seres más. Deja que se conmueva tu compasión y no me desprecies. Escucha mi relato: y cuando lo hayas oído, maldíceme o apiádate de mí, según lo que creas que merezco. Pero escúchame. Las leyes humanas permiten que los culpables, por malvados que sean, hablen en defensa propia antes de ser condenados. Escúchame, Frankenstein. Me acusas de asesinato; y sin embargo destruirías, con la conciencia tranquila, a tu propia criatura. ¡Loada sea la eterna justicia del hombre! Pero no pido que me perdones; escúchame y luego, si puedes, y si quieres, destruye la obra que creaste con tus propias manos.”

“No podemos separarnos hasta que no accedas a mi petición. Estoy solo, soy desdichado; nadie quiere compartir mi vida, sólo alguien tan deforme y horrible como yo podría concederme su amor. Mi compañera deberá ser igual que yo, y tener mis mismos defectos. Tú deberás crear este ser.

TEXTO XIX.5: Marco Aurelio, *Meditaciones* (Libro II) (S. II)

Al despuntar la aurora, hazte estas consideraciones previas: me encontraré con un indiscreto, un ingrato, un insolente, un mentiroso, un envidioso, un insociable. Todo eso les acontece por ignorancia de los bienes y de los males. Pero yo, que he observado que la naturaleza del bien es lo bello, y que la del mal es lo vergonzoso, y que la naturaleza del pecador mismo es pariente de la mía, porque participa, no de la misma sangre o de la misma semilla, sino de la inteligencia y de una porción de la divinidad, no puedo recibir daño de ninguno de ellos, pues ninguno me cubrirá de vergüenza; ni puedo enfadarme con mi pariente ni odiarle. Pues hemos nacido para colaborar, al igual que los pies, las manos, los párpados, las hileras de dientes, superiores e inferiores. Obrar, pues, como adversarios los unos de los otros es contrario a la naturaleza. Y es actuar como adversario el hecho de manifestar indignación y repulsa.

TEXT XX: Singer, P., *Should adult sibling incest be a crime?* (2014)

Last month, the German Ethics Council, a statutory body that reports to the Bundestag, recommended that sexual intercourse between adult siblings should cease to be a crime. The recommendation follows a 2012 decision by the European Court of Human Rights upholding the conviction of a Leipzig man for having a sexual relationship with his sister. The man has served several years in prison, owing to his refusal to abandon the relationship. (His sister was judged to be less responsible and was not jailed.)

Incest between adults is not a crime in all jurisdictions. In France, the offense was abolished when Napoleon introduced his new penal code in 1810. Consensual adult incest is also not a crime in Belgium, the Netherlands, Portugal, Spain, Russia, China, Japan, South Korea, Turkey, Côte d'Ivoire, Brazil, Argentina, and several other Latin American countries.

The Ethics Council took its investigation seriously. Its report (currently available only in German) begins with testimony from those in a forbidden relationship, particularly half-brothers and sisters who came to know each other only as adults. These couples describe the difficulties created by the criminalization of their relationship, including extortion demands and the threat of loss of custody of a child from a previous relationship.

The report does not attempt to provide a definitive assessment of the ethics of consensual sexual relationships between siblings. Instead, it asks whether there is an adequate basis for the criminal law to prohibit such relationships. It points out that in no other situation are voluntary sexual relationships between people capable of self-determination prohibited. There is, the report argues, a

need for a clear and convincing justification for intruding into this core area of private life.

The report examines the grounds on which it might be claimed that this burden of justification has been met. The risk of genetically abnormal children is one such reason; but, even if it were sufficient, it would justify only a prohibition that was both narrower and wider than the current prohibition on incest.

The prohibition would be narrower, because it would apply only when children are possible: The Leipzig man whose case brought the issue to attention had a vasectomy in 2004, but that did not affect his criminal liability. And the goal of avoiding genetic abnormalities would justify widening the prohibition to sexual relationships between all couples who are at high risk of having abnormal offspring. Given Germany's Nazi past, it is difficult for Germans today to treat the desirability of that goal as anything but permitting the state to determine who may reproduce.

The Council also considered the need to protect family relationships. The report notes that incest between siblings is rare, not because it is a crime, but because being brought up together in a family or family-like environment (including Israeli kibbutzim that rear unrelated children collectively) tends to negate sexual attraction.

The report does recognize the legitimacy of the objective of protecting the family, however, and makes use of it to limit the scope of its recommendation to sexual relations between adult siblings. Sexual relations between other close relatives, such as parents and their adult children are, the report argues, in a different category because of the different power relations between generations, and the greater potential for damage to other family relationships.

The taboo against incest runs deep, as the social psychologist Jonathan Haidt demonstrated when he told experimental subjects about Julie and Mark, adult siblings who take a holiday together and decide to have sex, just to see what it would be like. In the story, Julie is already on the Pill, but Mark uses a condom, just to be safe. They both enjoy the experience, but decide not to do it again. It remains a secret that brings them even closer.

Haidt then asked his subjects whether it was okay for Julie and Mark to have sex. Most said that it was not, but when Haidt asked them why, they offered reasons that were already excluded by the story – for example, the dangers of inbreeding, or the risk that their relationship would suffer.

Perhaps not coincidentally, when a spokesperson for German Chancellor Angela Merkel's Christian Democrats was asked to comment on the Ethics Council's recommendation, she also said something completely beside the point, referring to the need to protect children. The report, however, made no

recommendations about incest involving children, and some of those caught by the criminal law did not even know each other as children.

When Haidt pointed out to his subjects that the reasons they had offered did not apply to the case, they often responded: "I can't explain it, I just know it's wrong." Haidt refers to this as "moral dumbfounding."

In the case of the incest taboo, our response has an obvious evolutionary explanation. But should we allow our judgment of what is a crime to be determined by feelings of repugnance that may have strengthened the evolutionary fitness of ancestors who lacked effective contraception?

Even discussing that question has proved controversial. In Poland, a comment presenting the views of the German Ethics Council was posted online by Jan Hartman, a philosophy professor at the Jagiellonian University in Krakow. The university authorities described Hartman's statement as "undermining the dignity of the profession of a university teacher" and referred the matter to a disciplinary commission.

In so quickly forgetting that the profession's dignity requires freedom of expression, a renowned university appears to have succumbed to instinct. That does not augur well for a rational debate about whether incest between adult siblings should remain a crime.

TEXTO XXI: Mill, J. S., Sobre la libertad (1859)

Capítol IV

Dels límits de l'autoritat de la societat sobre l'individu

¿Quin és doncs el límit just de la sobirania de l'individu sobre si mateix? ¿On comença l'autoritat de la societat? ¿Quina esfera de la vida humana pertoca a la individualitat i quina a la societat? Cadascuna rebrà la seva justa part, si disposa de la que l'afecta més particularment. La individualitat hauria governar aquell àmbit de la vida en el qual s'interessa sobretot l'individu; la societat, aquell àmbit que interessa sobretot la societat.

Deures amb la societat

Per bé que la societat no es basi en un contracte i per bé que no s'hi guanyi res inventant-ne un per tal de deduir-ne obligacions morals, tots els qui reben la protecció de la societat li deuen una torna pel benefici percebut, i el fet de viure en societat fa indispensable que cadascú es vegi en l'obligació d'observar una certa línia de conducta envers la resta. Aquesta conducta consisteix, primer de tot, a no perjudicar els interessos dels altres o, millor dit, certs interessos que, sigui per disposició legal o per consentiment tàcit, són considerats drets; i, en segon lloc, en el fet que cada persona assumeixi la seva càrrega (fixada

segons un principi equitatiu) dels treballs i sacrificis necessaris per defensar la societat o els seus membres d'ofenses o vexacions. La societat té el dret absolut d'imposar aquestes obligacions a tota costa a aquells que voldrien incomplir-les. Però la societat pot fer quelcom més. Els actes d'un individu poden perjudicar als altres o oblidar la deguda consideració que mereix llur benestar, sense necessitat d'arribar a violar algun dels seus drets constituïts. En aquest cas, l'ofensor pot ser castigat justament per l'opinió, però no per la llei. Tan bon punt com un aspecte del comportament d'una persona afecta d'una manera perjudicial els interessos d'altres, la societat hi té jurisdicció i esdevé objecte de discussió la qüestió de si la intervenció de la societat és favorable o desfavorable al bé comú.

Apel·lació al principi del dany i la seva interpretació

Però no treu cap a res plantejar aquesta qüestió quan la conducta d'una persona afecta només els seus propis interessos o no té necessitat d'afectar els interessos dels altres si no ho volen (partint del supòsit que totes les persones afectades siguin majors d'edat i tinguin un grau normal d'enteniment). En tots aquests casos, l'individu hauria de gaudir d'una llibertat perfecta, tant jurídica com social, per acomplir l'acte que vulgui i atènyer-se a les conseqüències.

Seria una interpretació totalment errònia d'aquesta doctrina suposar que predica la indiferència egoista, que pretén que els humans no tenen a la vida cap mena de relació en llurs conductes respectives i que no han de preocupar-se per la prosperitat o el benestar dels altres, tret que llurs propis interessos en siguin afectats. En lloc d'una disminució hi ha necessitat d'un increment de l'acció desinteressada per a promoure el bé dels altres. Però la benevolència desinteressada pot trobar altres instruments que fuets i flagells, tant en un sentit literal com metafòric, per a persuadir la gent del que és el seu bé. Són el darrer a infravalorar les virtuts de la pròpia estimació. Només són les segones en importància, si és que són segones, respecte de les socials. L'objecte de l'educació és el conreu de totes dues per un igual. Però fins i tot l'educació obra tant per convicció i persuasió com per obligació, i les virtuts de la pròpia estimació haurien de ser inculcades precisament quan el període de l'educació és ja clos, emprant la força de la persuasió.

Els humans s'han d'ajudar els uns als altres a distingir el millor del pitjor, i s'han d'estimular a escollir l'un i no l'altre. S'haurien d'animar tothora a incrementar l'exercici de les seves facultats superiors i a dirigir llurs sentiments i fins cap a objectes i contemplacions assenyats en comptes de necis, elevats en comptes de degradants. Però no té cap mena de justificació que una persona, o una

colla d'elles, diguin a una altra criatura humana dotada d'ús de raó que no pot fer amb la seva vida en benefici propi allò que li plagui de fer-ne. És la persona més interessada en el seu propi benestar, i l'interès que cap altra, tret d'alguns casos de fort lligam personal, hi pot tenir, és irrellevant comparat amb el que ella mateixa hi té. L'interès que la societat hi té individualment (excepte pel que fa a la seva conducta envers els altres) és fragmentari i totalment indirecte, mentre que, respecte als seus propis sentiments i circumstàncies, l'home o la dona més vulgars tenen mitjans de coneixement que superen incommensurablement els que pot posseir qualsevol altre. La interferència de la societat, per imposar-se sobre el seu judici i els seus propòsits en allò que només l'afecta a ell, s'haurà de basar en presumpcions generals, que poden ser totalment falses i, encara que siguin certes, corren el risc de ser aplicades malament als casos individuals per persones no més familiaritzades amb les seves circumstàncies que les que els examinen simplement des de fora. Així, doncs, en aquesta esfera dels afers humans, la individualitat té el seu camp d'acció propi. En la relació d'uns éssers humans amb els altres, cal que s'observin en la majoria dels casos regles generals per tal que la gent sàpiga a què atènyer-se, però pel que fa als interessos de cadascú, la seva espontaneïtat individual té dret a exercitar-se lliurement. És possible que els altres li brindin ajut al seu judici, exhortacions per a enfortir la seva voluntat, que fins i tot representin imposicions, però en tot cas ell té la darrera paraula. Tots els errors que pugui cometre contra els consells i les admonicions són contrarestats sobradament pel mal de deixar que els altres el compelleixin a fer el que jutgen el seu propi bé.

TEXTO XXII: Rawls, J., *Teoría de la justicia* – Texto pendiente de hacer la lectura de libro.

TEXTO XXIII: MacIntyre, A., *Animales racionales y dependientes*

Los seres humanos son vulnerables a una gran cantidad de aflicciones diversas y la mayoría padece alguna enfermedad grave en uno u otro momento de su vida. La forma como cada uno se enfrenta a ello depende sólo en una pequeña parte de sí mismo. Lo más frecuente es que todo individuo dependa de los demás para su supervivencia, no digamos ya para su florecimiento, cuando se enfrenta a una enfermedad o lesión corporal, una alimentación defectuosa, deficiencias y perturbaciones mentales y la agresión o negligencia humanas. Esta dependencia de otros individuos a fin de obtener protección y sustento resulta muy evidente durante la infancia y la senectud, pero entre estas primera y última etapas en la vida del ser humano suele haber períodos más o menos largos en que se padece alguna lesión, enfermedad o discapacidad, y hay algunos casos en que se está discapacitado de por vida.

Estos dos conjuntos de hechos relacionados entre sí, los que se refieren a la vulnerabilidad y las aflicciones, y los que se refieren al grado de dependencia de unas personas con respecto a otras, son tan importantes por sí mismos que ningún autor que aspire a dar una explicación convincente de la condición humana puede dejar de concederles un lugar privilegiado. Sin embargo, la historia de la filosofía moral en Occidente parece decir lo contrario. Desde Platón hasta Moore y en adelante, tan sólo suele haber, con raras excepciones, referencias de paso a la vulnerabilidad y aflicción humanas y a la relación entre éstas y la dependencia entre las personas. Con cierta frecuencia se reconocen algunas limitaciones del ser humano, así como la necesidad de la cooperación, pero en la mayoría de los casos apenas se hace mención de ello y el tema se deja de lado. Cuando se habla en los libros de filosofía moral de los enfermos o de quienes padecen alguna lesión o sufren alguna discapacidad, se les trata casi exclusivamente como individuos que pueden ser objeto de benevolencia por parte de los agentes morales, quienes aparecen, en cambio, como sujetos continua y constantemente racionales, con buena salud y que no padecen alteración alguna. De ese modo, al reflexionar sobre la discapacidad, se invita a pensar en los «discapacitados» como «ellos» diferentes de «nosotros», como un grupo de personas distintas y no como individuos como nosotros, en cuya situación nos hemos visto alguna vez, o nos vemos ahora o probablemente nos veremos en el futuro.

TEXTO XIV: Kant, I., ¿Qué es ilustración? (1784)

La ilustración es la libreación del hombre de su culpable incapacidad. La incapacidad significa la imposibilidad de servirse de su inteligencia sin la guía de otro. Esta incapacidad es culpable porque su causa no resude en la falta de inteligencia sino de decisión y valor para servirse por sí mismo de ella sin la tutela de otro. ¡*Sapere aude!*! Ten el valor de servirte de tu propia razón!: he aquí el lema de la ilustración.

Pereza y cobardía son las causas merced a las cuales tantos hombres continúan siendo con gusto, menores de edad durante toda su vida, pese a que la Naturaleza los haya liberado hace ya tiempo de una conducción ajena (haciéndoles físicamente adultos); y por eso les ha resultado tan fácil a otros el erigirse en tutores suyos. Es tan cómodo ser menor de edad. Basta con tener un libro que supla mi entendimiento, alguien que vele por mi alma y haga las veces de mi conciencia moral, a un médico que me prescriba la dieta, etc., para que yo no tenga que tomarme tales molestias. No me hace falta pensar, siempre que pueda pagar; otros asumirán por mí tan engorrosa tarea.

El que la mayor parte de los hombres (incluyendo a todo el bello sexo) consideren el paso hacia la mayoría de edad como algo harto peligroso, además de muy molesto, es algo por lo cual velan aquellos tutores que tan amablemente han echado sobre sí esa labor de superintendencia. Tras entontecer primero a su rebaño e impedir cuidadosamente que esas mansas criaturas se atrevan a dar un solo paso fuera de las andaderas donde han sido confinados, les muestran luego el peligro que les acecha cuando intentan caminar solos por su cuenta y riesgo. Mas ese peligro no es ciertamente tan enorme, puesto que finalmente aprenderían a caminar bien después de dar unos cuantos tropezones; pero el ejemplo de un simple tropiezo basta para intimidar y suele servir como escarmiento para volver a intentarlo de nuevo.

[...]

Si ahora nos preguntamos: ¿es que vivimos en una época ilustrada? La respuesta será: no, pero sí en una época de ilustración.

TEXTO XXV: Comte-Sponville, A., *Invitación a la filosofía* (2002)

¿Qué es la filosofía? Me he extendido en el tema en muchas ocasiones, y vuelvo a hacerlo en el último de estos doce capítulos. La filosofía no es una ciencia, ni siquiera un conocimiento; no es un saber entre otros: es una reflexión sobre todos los saberes disponibles. Por eso la filosofía no se aprende, decía Kant: sólo podemos aprender a filosofar. ¿Cómo? Filosofando nosotros mismos: preguntándonos por nuestro propio pensamiento, por el pensamiento de los demás, por el mundo, por la sociedad, por lo que la experiencia nos enseña, por lo que nos oculta... Lo deseable es que, durante ese camino, demos con las obras de tal o cual filósofo profesional. De ser así, pensaremos mejor, con más fuerza, con mayor profundidad. Iremos más lejos y más rápidamente. Ese mismo filósofo profesional, ese autor, añadía Kant, “no hemos de considerarlo como el modelo del juicio, sino simplemente como una ocasión para realizar nosotros mismos un juicio sobre él, o incluso contra él”. Nadie puede filosofar por nosotros. Obviamente, la filosofía tiene sus especialistas, sus profesionales, sus enseñantes. Pero la filosofía no es fundamentalmente una especialidad, ni un oficio, ni una disciplina universitaria: es una dimensión constitutiva de la existencia humana. Desde el momento que somos seres dotados de vida y razón, todos nosotros, inevitablemente, nos vemos confrontados con la tarea de articular entre sí estas dos facultades. Y ciertamente podemos razonar sin filosofar (en las ciencias, por ejemplo), vivir sin filosofar (en la ignorancia o en la pasión por ejemplo). Pero, sin filosofar, no podemos en absoluto pensar nuestra vida y vivir nuestro pensamiento: la filosofía es precisamente esto. [...]

Por eso hay que filosofar: porque hay que reflexionar sobre lo que sabemos, sobre lo que vivimos, sobre lo que queremos y porque, para ello, ningún saber nos es suficiente ni nos dispensa de hacerlo. [...]

Así pues, hemos de filosofar: hemos de pensar tanto como podamos, y mejor de lo que sepamos. ¿Con qué fin? Para lograr una vida más humana, más lúcida, más serena, más razonable, más feliz, más libre... Es lo que tradicionalmente denominamos sabiduría, que sería una felicidad sin ilusiones ni mentiras. ¿Podemos alcanzarla? Jamás por completo, sin duda. Pero esto no impide que la busquemos ni que nos aproximemos a ella. “La filosofía – escribe Kant- es para el hombre un esfuerzo por alcanzar la sabiduría, esfuerzo que nunca acaba”.

Preguntas de los textos

TEXTO II: En el siguiente enlace podemos ver la pelea que describe Fernando Savater entre Héctor y Aquiles: <https://www.youtube.com/watch?v=NQ62frK74u0>. ¿Es Héctor heroico y valiente del mismo modo que las termita-soldado, cuya gesta millones de veces repetida ningún Homero se ha molestado en cantar? ¿No hace Héctor, a fin de cuentas, lo mismo que cualquiera de las termitas anónimas? ¿Por qué nos parece su valor más auténtico y más difícil que el de los insectos? ¿Cuál es la diferencia entre un caso y el otro? Si estuvieras en el lugar de Héctor ¿harías lo mismo que él? (400 palabras aprox.)

TEXTO III: Describe con tus propias palabras y compara el concepto de libertad “negativa” y el de libertad “positiva”. Pon un ejemplo para cada concepto de libertad. (150 palabras aprox.)

Utiliza el concepto de libertad “positiva” para responder a la pregunta: ¿Por qué nos parece el valor de Héctor más auténtico y más difícil que el de los insectos? (150 palabras aprox.)

TEXTO IV: ¿Debe Heinz robar la medicina? Argumenta tu respuesta.

Si la persona que se está meriendo no es su esposa sino un extraño ¿debe Heinz robar la medicina?

Si la persona enferma fuera un familiar tuyo, ¿qué harías tú?

¿Qué principios y valores están en juego en este dilema? (450 palabras en total aprox.)

TEXTO V: Explica qué motivos tiene un individuo para actuar dependiendo de cada uno de los 6 estadios morales. Pon un ejemplo por cada uno de ellos. (300 palabras aprox.)

¿En qué nivel/es te encuentras tú? ¿Por qué? Pon ejemplos. (200 palabras aprox.)

TEXTO VI: ¿Por qué la autora afirma que “Eichmann no era un Yago ni era un Macbeth, y nada pudo estar más lejos de sus intenciones que «resultar un villano», al decir de Ricardo III.”? ¿En qué estadio moral sitúa Arendt a Eichmann? (100 palabras aprox.)

¿Todos los motivos son igualmente válidos para guiar las acciones de un individuo? ¿Por qué? Pon ejemplos. ¿Puedes relacionarlo con el texto? (Los estadios morales de Kohlberg pueden ayudarte en tu respuesta) (250 palabras aprox.)

¿A qué se refiere Arendt con “banalidad del mal”? Pon un ejemplo de mal banal y uno que no lo sea. (100 palabras aprox.)

TEXTO VII: ¿Qué quiere decir Thoreau con “Si mil ciudadanos no pagaran sus impuestos este año, esa no sería una medida violenta y sangrienta, como sí lo sería pagarlos, habilitando al Estado para que ejerza violencia y derrame sangre inocente.”? ¿Qué está proponiendo? (El título del texto puede ayudaros a responder) (150 palabras aprox.)

¿En que estadio moral se sitúa Thoreau? ¿Por qué? (80 palabras aprox.)

¿Cómo podemos relacionar este texto con la defensa de Eichmann: “yo solo cumplía ordenes”? (150 palabras aprox.)

TEXTO VIII: Explica con tus propias palabras qué es la moral i qué es la ética. Pon dos ejemplos de cada uno. ¿Qué pregunta sintetiza cada concepto? (250 palabras aprox.)

Busca dos códigos morales (recopilatorio de normas) y selecciona una sentencia moral de cada uno con la que no estés de acuerdo, argumenta el porqué. (200 palabras aprox.)

TEXTO IX: ¿Está bien mentir (moral)? ¿Por qué (ética)? (80 palabras aprox.)

¿Qué harías en esta situación? ¿Mentirías para salvar a Kant? ¿Dirías la verdad (que seguramente está en la cocina)? ¿No responderías? Argumenta tu respuesta. (120 palabras aprox.)

Si mentir está mal como norma general, ¿Por qué somos más comprensivos con una mentira dicha para salvar a alguien? (Pista: ten en cuenta las intenciones de quien realiza la acción y sus consecuencias) (120 palabras aprox.)

TEXTO IX.5: Cuando Kant habla de la mentira, ¿qué quiere decir con “Pues siempre perjudica a otro, que, aunque no sea otro hombre, sí es la humanidad en general, en cuanto que hace inutilizable la fuente de su derecho.”? (50 palabras aprox.)

¿Qué otro argumento expone Kant para defender que no se debe mentir ni tan siquiera en nuestro caso hipotético? (50 palabras aprox.)

TEXTO X: ¿Qué quiere decir Kant cuando pregunta “¿Puedes querer que tu máxima se convierta en ley universal?”? Pon dos ejemplos donde tu máxima pueda convertirse en ley universal y dos en que no. (200 palabras aprox.)

TEXTO X.5: Kant dice “¿Qué pasaría si mi máxima se convirtiera en ley universal? Aquí veo de inmediato que nunca podrá valer como ley universal.”? ¿De qué máxima está hablando? ¿Por qué no podría valer como ley universal? Argumenta tu respuesta. (120 palabras aprox.)

TEXTO XI: ¿En qué consiste el Principio de la Mayor Felicidad? ¿Crees que es un buen criterio de justicia? (200 palabras aprox.)

¿Estás de acuerdo con Mill cuando dice: “el placer y la exención de dolor son las únicas cosas deseables como fines; y que todas las cosas deseables, lo son o por el placer inherente a ellas mismas, o como medios para la promoción del placer y la prevención del dolor.” Argumenta tu respuesta. (Recuerda la importancia de poner ejemplos) (300 palabras aprox.)

TEXTO XII: Según Mill ¿está bien mentir? ¿Y cuando me reporta utilidad (felicidad)? ¿Por qué? (150 palabras aprox.)

¿Cómo crees que abordaría Mill el dilema del mentiroso de Kant? ¿Por qué? Compáralo con el enfoque de Kant. (250 palabras aprox.)

TEXTO XIII: ¿Crees que el fin de la vida es la búsqueda de placer? ¿Por qué? Si es el fin: ¿Qué tipo de placeres? Si no lo es ¿Cuál es la finalidad de la vida? (350 palabras aprox.)

TEXTO XIII.5: ¿Por qué Mill afirma “Es mejor ser un hombre satisfecho que un cerdo satisfecho, es mejor ser Sócrates insatisfecho, que un loco satisfecho. Y si el loco o el cerdo son de distinta opinión, es porque sólo conocen su propio lado de la cuestión.”? ¿Estás de acuerdo? (100 palabras aprox.)

TEXTO XIV: Si el fin de la vida es ser feliz, ¿sabía Kane qué quería y que lo quería? ¿Por qué? (100 palabras aprox.)
¿Qué quieres tú de la vida? ¿Por qué? (300 palabras aprox.)

TEXTO XV: ¿Qué conejos da Epicuro a Meneceo para vivir una vida feliz? ¿Cuáles crees que son buenos consejos para llevar una vida feliz? ¿Cuáles no? ¿Por qué? (400 palabras aprox.)

TEXTO XVI: Selecciona los 5 aprendizajes que consideres más valiosos del Libro I de las Meditaciones y argumenta por qué los has seleccionado. Haz lo mismo con los 5 aprendizajes menos valiosos. (400 palabras aprox.)
Redacta tu propio Libro I. (Mínimo 300 palabras)

TEXTO XVII y XVII.5: Después de mirar la película *El club de los poetas muertos* y leer (y releer) el fragmento de *Walden*, redacta una reflexión libre sobre este fragmento. Si es posible coge tu libreta y vete al bosque, bajo un árbol o en medio de un prado, a redactar tu reflexión. “Quería vivir deliberadamente” (400 palabras mínimo.)

TEXTO XVIII y XVIII.5: ¿Necesitamos de los demás para vivir? ¿Y para vivir como hombres? ¿Por qué? Pone ejemplos (350 palabras aprox.)

TEXTO XIX: “Estoy solo, soy desdichado; nadie quiere compartir mi vida, sólo alguien tan deforme y horrible como yo podría concederme su amor. Mi compañera deberá ser igual que yo, y tener mis mismos defectos. Tú deberás crear este ser.” Según el Monstruo, ¿por qué es malvado? ¿Qué quiere/necesita? ¿Crees que hay gente mala por el mismo motivo? ¿Hay otros motivos? ¿Cuáles? (300 palabras aprox.)

TEXTO XIX.5: Relaciona el texto de Marco Aurelio con la historia de Frankenstein. ¿Cómo defiende Marco Aurelio que debemos tratar a la gente que comete malas acciones? ¿Por qué? ¿Estás de acuerdo con él? (120 palabras aprox.)

TEXTO XX: ¿Cuáles son las condiciones que Peter Singer considera necesarias para que no haya nada de malo en el incesto? (100 palabras aprox.)

¿Crees que Julie y Mark han obrado mal al tener sexo? Comenta los argumentos de Singer ¿Qué crees que diría Kant? ¿Y Mill? Argumenta tus respuestas. (400 palabras aprox.)

TEXTO XXI: ¿En qué consiste el principio del daño? ¿Puedes relacionarlo con el caso de Julie y Mark? (80 palabras aprox.)

¿Qué crees que pensaría Mill sobre el uso del Yihab? ¿Debe estar permitido o penalizado legalmente? Argumenta tu respuesta. (150 palabras aprox.)

Un caso extraño: ¿La infidelidad viola el principio de daño? ¿Debería estar penalizada jurídicamente? (300 palabras aprox.)

TEXTO XXIII: MacIntyre dice lo siguiente: “De ese modo, al reflexionar sobre la discapacidad, se invita a pensar en los «discapacitados» como «ellos» diferentes de «nosotros», como un grupo de personas distintas y no como individuos como nosotros...” Pon cinco ejemplos en los que una persona se pueda considerar discapacitada, los ejemplos deben ser de ámbitos distintos (social, económico, cultural, médico, etc.) ¿Cómo afronta nuestro país estas discapacidades? ¿Crees que hace bien? ¿Por qué? (250 palabras aprox.)

“... en cuya situación nos hemos visto alguna vez, o nos vemos ahora o probablemente nos veremos en el futuro.” ¿Crees que el motivo por el cual debemos preocuparnos por los “discapacitados” es porque en algún momento podríamos encontrarnos en su situación? (¡Ojo! No quiere decir que MacIntyre lo diga con esta intención) ¿Puedes relacionarlo con la posición inicial de Rawls? Si respondiste negativamente a la primera pregunta, entonces, ¿por qué debemos preocuparnos por los “discapacitados”? (300 palabras aprox.)

TEXTO XXIV: ¿Qué entiende Kant por Ilustración? ¿Crees que hoy en día vivimos en una época ilustrada o en una época de ilustración? ¿Por qué? (150 palabras aprox.)

Kant hace una afirmación que hoy consideramos intolerable, ¿puedes detectarla? (x palabras)

¿Crees que este curso te ha ilustrado? ¿En qué sentido? ¿Por qué? (300 palabras aprox.)

TEXTO XXV: Esta semana libras, así que vete a dar una vuelta con los amigos, ve al cine, juega una partida a la Play, vete a entrenar o lo que sea. Haz lo que quieras pero asegúrate que lo quieres ;)