



UNIVERSIDAD  
**COMPLUTENSE**  
MADRID

Proyecto de Innovación

Convocatoria 2020/2021

Nº de proyecto: 106

La filosofía entre el bachillerato y la universidad:  
Perspectivas docentes para la educación en el siglo XXI (II)

Responsable del proyecto:  
Guillermo Villaverde López

Facultad de Filosofía

Departamento: Lógica y Filosofía Teórica

## 1. Objetivos propuestos en la presentación del proyecto

Los objetivos propuestos en la presentación de este proyecto, al igual que los del proyecto del cual éste es continuación (proyecto nº 115 convocatoria 2019-2020), estaban centrados en la mejora de la formación del estudiante y de la formación del profesor en nuevas metodologías de trabajo docente. Estos objetivos seguían igualmente orientándose al *corpus* clásico de la historia de la filosofía y trataban igualmente de mejorar las competencias y habilidades del alumnado y las competencias y habilidades del profesorado.

Por el lado del alumnado, en primer lugar, se trataba y se sigue tratando de realizar un trabajo empírico de **detección de las principales dificultades** que encuentran los estudiantes de filosofía en la lectura y escritura de textos. Este trabajo había sido ya parcialmente realizado en el proyecto anterior, pero debido a la crisis sobrevenida del Covid-19, no había alcanzado los objetivos previstos en el modo en el que lo habíamos deseado, por lo que ahora pretendíamos completar esta tarea y profundizar en ella.

En segundo lugar, el deseo expresado en el proyecto anterior de elaborar protocolos aplicables al aula sobre la técnica de la **disertación** había tomado cuerpo y, al margen del trabajo con alumnos del Máster de Formación del Profesorado de la UCM, que se pretendía continuar en el mismo sentido que el año pasado, estábamos ya en disposición de preparar para la edición un volumen colectivo que, bajo el título *¿Cómo se hace una disertación filosófica?*, se proponía proporcionar recursos hoy en día prácticamente inexistentes en tres sentidos: en primer lugar, ofreciendo indicaciones precisas sobre las técnicas de realización de una disertación; en segundo lugar, ofreciendo estrategias para diseñar la clase de filosofía real orientada hacia la elaboración de una disertación; finalmente, proporcionando modelos ejemplares orientados por ese patrón de trabajo que incluyan dos ingredientes fundamentales: una selección de textos que permita al docente/estudiante introducirse en una problemática, y una disertación resuelta que sirva de posible modelo de solución. De hecho, y gracias al trabajo realizado en el proyecto anterior, el volumen estaba ya concebido en líneas generales, y sólo quedaba diseñar su estructura interna y trabajar con los originales de los autores participantes.

Por otro lado, en la vertiente que correspondería al profesorado, y dado que el interés seguía siendo desarrollar metodologías y herramientas que permitiesen la reincorporación de textos clásicos al estudio de la filosofía, nos proponíamos seguir indagando en un género considerado “menor” pero que sin embargo es –como ya señalábamos– transversal a todos los grandes pensadores: la **ejemplística**, esto es, el uso de ejemplos por parte de los filósofos para ilustrar una teoría, explicar un concepto, o refutar una interpretación. En este sentido, pretendíamos continuar con el trabajo de recopilación de un repertorio de ejemplos clásicos en la historia de la filosofía para después comentarlos brevemente y situarlos sistemáticamente en sus respectivos contextos, de modo que –una vez puestos a disposición de los profesores de enseñanza media y superior– contribuyesen a hacer más intuitivas teorías y consideraciones que por su propia naturaleza son enormemente abstractas. El seminario realizado el año pasado tuvo una acogida muy positiva y produjo ya un recopilatorio publicado en E-Prints en la memoria final del proyecto anterior. Lo que nos proponemos ahora era completar y complementar el trabajo del seminario anterior. En particular, y al margen de otras posibles temáticas, quisimos también dedicar una parte del seminario a analizar el famoso y correoso ejemplo que utiliza Kant en su opúsculo de 1797 *Sobre un presunto derecho a mentir por filantropía*.

Por último, y como otra forma de acercar la tradición textual de la filosofía al alumno, nos propusimos ensayar la elaboración de vídeos cortos que fomentasen el interés de los estudiantes por las cuestiones clave de la historia del pensamiento a través de un medio con el que están altamente familiarizados.

Estos objetivos generales se resumían en los siguientes ítems concretos:

- a) Detección de obstáculos y dificultades en la comprensión y producción de textos filosóficos por parte del alumnado del Grado de Filosofía UCM (y, muy especialmente, del primer curso de dicho Grado).
- b) Introducción y difusión de metodologías innovadoras para la enseñanza de la filosofía (disertaciones, ejemplística), válidas tanto para el modo presencial o semi-presencial como para un régimen de enseñanza enteramente virtual.
- c) Introducción del profesorado en el manejo de sistemas de elaboración de recursos on-line (videos) y, sobre todo, de entornos de docencia virtual (Collaborate, Zoom, etc.).
- d) Exposición de prácticas docentes y de formación capaces de mejorar la actual oferta docente de la UCM (y muy en particular, en el primer curso del Grado).
- e) Organización de actividades de difusión y transferencia de la docencia desarrollada en la UCM (seminario de formación para docentes de secundaria y Bachillerato).

## **2. Objetivos alcanzados**

El proyecto ha cumplido casi en su totalidad con los objetivos que se marcaba, y sólo ha experimentado algunas dificultades relacionadas con la persistencia de la anómala situación producida por el Covid-19.

El único inconveniente que hemos encontrado ha sido el número de participantes en el cuestionario de la línea 1 del proyecto. Aunque el tratamiento pormenorizado de esta cuestión se encuentra en el anexo A2, es cierto que este año tampoco hemos sido capaces de alcanzar el número de respuestas al que aspirábamos, aunque sí hemos mejorado respecto del año pasado. Creemos que esto se debe aún a la situación de (en el mejor de los casos) semipresencialidad en el sistema educativo, y a la consiguiente saturación de tareas, trabajos y tiempo de conexión a la que han estado sujetos los/as alumnos/as.

## **3. Metodología empleada en el proyecto**

Al igual que en el proyecto anterior, en este proyecto se ha seguido una metodología eminentemente práctica en sus tres líneas. Después de las tareas de coordinación, asignación del trabajo y distribución de los distintos grupos (realizadas todas ellas en octubre de 2020), se procedió, de acuerdo con el cronograma expuesto en la memoria de solicitud, al desarrollo de cada una de las líneas siguiendo las siguientes metodologías concretas:

- a) Detección de dificultades de lecto-escritura en filosofía. Revisión del cuestionario dirigido a alumnos de 1º de Grado y 2º de Bachillerato elaborado en el proyecto pasado. Difusión. Recogida y análisis de las respuestas (véanse anexos A1 y A2).
- b) El uso de la disertación en el aula de filosofía. Trabajo teórico-práctico, en régimen de taller enteramente presencial, con los/as alumnos/as del Máster de Formación del Profesorado de la UCM. La metodología fundamentalmente utilizada en el seminario ha sido la exposición por parte dos expertos en disertación, y la discusión y puesta en común por parte del resto de los profesores participantes (véanse anexos B1-B2). Elaboración de un volumen colectivo sobre la técnica de la disertación (anexo B3). Convocatoria del certamen de disertación Juan de Mairena y selección de los trabajos ganadores (anexos B4-B5).

c) El uso de los ejemplos en el aula de filosofía. Trabajo en régimen de seminario (enteramente telemático) mediante ponencias y debates. Elaboración de un recopilatorio de ejemplos para su uso en el aula de filosofía (véanse anexos C1 y C2)

d) Los videos didácticos como herramienta complementaria en el aula de filosofía. Trabajo de diseño, grabación y producción de videos. Difusión en redes (véase anexo D1).

#### **4. Recursos humanos**

##### *Profesores e investigadores UCM*

Guillermo Villaverde López  
María José Callejo Hernanz  
Marco Antonio Díaz Marsá  
Carlos Fernández Liria  
Juan José García Norro  
Felipe Martín Ignacio Silvero  
Emma Andrea Ingala Gómez

##### *Becarios de investigación*

Lorena Acosta Iglesias  
María Cañizares López  
María Jou García  
Alberto López López  
José Ramón Suárez Villalba

##### *Profesores e investigadores de otras universidades*

Felipe Ledesma Pascal

##### *Profesores de enseñanzas medias*

Silvia Castro García  
Pilar Mancebo Pérez

##### *Personal de administración y servicios UCM*

Carmen Fernández Luna

##### *Alumnos de Grado*

Daniel Cáceres Fernández  
Rubén González López  
Albora Herranz Molero

##### *Otros*

Ana Estebaranz Peres  
Soledad García Ferrer

#### **5. Desarrollo de las actividades**

##### **Línea 1 – Detección de dificultades**

**[(Coordinadora de la línea: Silvia Castro García. Miembros participantes línea: Albora Herranz Molero, Rubén González López)]**

A diferencia del proyecto anterior, esta vez ya disponíamos del cuestionario en el primer cuatrimestre del curso, y por ello decidimos difundirlo y recabar las respuestas aprovechando el final del periodo de exámenes de enero. Gracias a ello, los/as alumnos/as estaban siguiendo el curso ordinario, pero no estaban ya inmersos en los

exámenes (ni finales in parciales), y quizás por ello la tasa de participación fue un poco más alta que el año pasado. En cualquier caso, en el anexo A1 puede encontrarse el cuestionario en su versión final, y en el anexo A2 puede observarse un análisis de los resultados.

## **Línea 2 – La disertación como metodología docente**

**(Coordinador: Felipe M. Ignacio Silvero. Miembros implicados en esta línea: Felipe Ledesma Pascal, Soledad García Ferrer, Pilar Mancebo Pérez, Daniel Cáceres Fernández y José Ramón Suárez Villalba).**

La disertación es probablemente es un ejercicio fundamental para iniciarse en el estudio de la filosofía. Hay otras herramientas metodológicas útiles para acompañar ese estudio, como es sin duda el comentario de texto, o cosas como la elaboración de resúmenes, esquemas y mapas conceptuales, indispensables para la organización de conceptos abstractos. También, por supuesto, pueden incorporarse el uso de nuevas tecnologías, como es el adecuado manejo de todas las herramientas de procesamiento de textos, programas de edición audiovisual o de presentación. Además, pueden incorporarse a la clase un sinfín de variados productos culturales, desde las noticias periodísticas hasta los documentales, desde los fragmentos literarios hasta películas y otras formas artísticas. Pero al final, hacer filosofía significa seguir un razonamiento, y el tipo de ejercicio específico que entrena esta capacidad, al modo como el atleta se entrena con sus pesas en el gimnasio, tiene que ver con un tipo de lectura y escritura que favorezca el desarrollo de la capacidad de pensar por sí mismo. De este modo, la enseñanza de la filosofía no sólo pretende que los alumnos adquieran una indispensable dosis de erudición sobre algunos de esos nombres e ideas que han determinado la historia del pensamiento occidental, esos cuya ignorancia condena a cualquiera al más completo estado de incultura, sino, sobre todo, a que el individuo que las estudia se apropie realmente de ellas. Lo que se espera del alumno es que haga suyos tanto los problemas como los diferentes argumentos que ensayan resolverlos. Y para esta alcanzar este fin, la disertación es indudablemente un vehículo privilegiado. Es un ejercicio que coloca como ningún otro al alumno en una situación tal que le fuerza a digerir los conceptos para comenzar a pensar por sí mismo.

La disertación es un trabajo redactado individualmente que tiene por objeto defender razonadamente una posición en torno a una cuestión relativa a un tema tratado en clase. Por ello el alumno se ve forzado a utilizar de modo propio los recursos previamente trabajados, poniéndolos al servicio de la búsqueda de una solución al problema propuesto. Esto requiere de él un especial compromiso. Le prohíbe adoptar una posición distante. Le prohíbe limitarse a exponer unas conclusiones, o a presentar de manera neutra y aséptica los contenidos expuestos en el aula. Le obliga a comprometerse con el problema y a embarcarse en una discusión racional tanto con los textos provenientes de la tradición como consigo mismo. Kant decía que no puede enseñarse filosofía, puesto que ésta no constituye ningún cuerpo teórico cerrado, pero sí a filosofar. Este es el ejercicio específico que proporciona al alumno la ocasión para empezar a filosofar por su cuenta.

Ahora bien, sucede que, a diferencia de la tradición francesa, en la tradición española la disertación no ha conseguido prender con fuerza. Algunos profesores utilizan este recurso; otros no. En cualquier caso, resulta más bien accidental dentro de un estilo pedagógico más bien memorístico, especialmente durante la etapa de enseñanza secundaria. En muchas ocasiones esto tiene que ver con que los profesores que estarían interesados en usarla no saben muy bien cómo hacerlo. Leer y escribir requiere tiempo de clase. Hay que leer con ellos lentamente, con paciencia, deteniéndose, señalando los matices, aclarando las ideas, y después hay que corregir sus producciones escritas, señalar las incoherencias, mostrar de qué manera el hilo conductor del argumento se pierde o reaparece sorprendentemente, o la conclusión

irrumpe mágicamente desde la nada. Y no basta plantear a los alumnos un problema y pedirles que hagan una disertación sobre él, así sin más. Hay que proporcionarles las herramientas para adentrarse en el problema. Por ello, es necesario que los docentes aprendan a organizar su clase en torno a esta actividad, lo que tiene que ver con la manera de usar los textos y de situarlos en el centro de la clase, de adecuar el ritmo del tratamiento de los problemas, de seleccionar tanto esos mismo problemas que van a ser discutidos como los textos que van a servir de vías para acceder a ellos... y, finalmente, hay que enseñar a los alumnos la técnica necesaria para hacer una disertación, el modo filosófico de tratar el discurso, distinto del literario o de otras formas de producción científica.

Como el ejercicio de disertación es central en el medio francés, hay disponibles numerosos recursos en esta lengua. En el caso español nos encontramos con un enorme espacio vacío. Continuando con el trabajo iniciado en el proyecto de innovación docente nº 115, convocado por la UCM durante el curso 2019-2020, el trabajo realizado durante este proyecto pretendía contribuir a llenar ese hueco de dos maneras.

En primer lugar, hemos realizado por segundo año consecutivo, en el marco del Máster de Formación del Profesorado, el Taller de Técnicas de Disertación para futuros profesores de filosofía, impartido por Felipe Ledesma y Soledad G<sup>a</sup> Ferrer, docentes con una larga trayectoria en la educación secundaria y universitaria especialistas en el uso de este recurso. El Taller se realizó el jueves 10 de diciembre de 2020 de manera presencial y emitido en streaming. Para aplicar de manera escrupulosa los protocolos covid, se desarrolló al mismo tiempo en dos aulas distintas, de tal modo que cada ponente pudo trabajar con un pequeño grupo de alumnos del Máster, así como otros asistentes que pudieron participar hasta completar aforo. Durante el mismo, los asistentes pudieron experimentar tanto sobre la manera de organizar la clase como sobre las estrategias para evaluar los ejercicios, operaron con diferentes selecciones de ejercicios preparatorios de disertación y discutieron las dificultades que esta propuesta les planteaba. La experiencia resultó, según el testimonio de los alumnos, muy útil y gratificante. Les dio acceso a un recurso con el que no estaban familiarizados y que les ofrecía un enfoque didáctico de la asignatura muy atractivo. En archivo adjunto se remite el Acta que se levantó del Taller, donde se detalla su desarrollo.

En segundo lugar, en el marco de este proyecto de innovación docente y del Máster de formación del profesorado, los profesores Juan José G<sup>a</sup> Norro y Felipe M. Ignacio, con la colaboración indispensable del Decano de la Facultad de Filosofía, D. Juan Antonio Valor Yébenes, organizaron la convocatoria del I Certamen de Disertación Filosófica Juan de Mairena (se adjunta cartel de la convocatoria, con las bases del certamen, y el acta del jurado con los participantes premiados). El objetivo fundamental es fomentar el uso de esta herramienta tanto entre los estudiantes de los diversos Grados de Filosofía, a quienes estaba dirigida la actividad, como entre sus profesores y los futuros profesores de enseñanza secundaria. Para ello, en efecto, se contó con el apoyo de un grupo de alumnos del Máster, Lucas Albor, Mateo Castro, Alberto Coronel, Óscar Díaz, Enrique García, Iciar López, Beatriz Nozal, y Eduardo Pazos, quienes, coordinados por el profesor F. Ignacio, se responsabilizaron en gran medida de su organización y difusión, y que ejercieron la función de jurado.

El problema planteado fue: “¿Podemos seguir creyendo hoy que el desarrollo tecnológico nos hará más libres?”

El Certamen ofrecía tres premios consistentes en la apertura de una cuenta en la Librería Guillermo Escolar por valor de:

- 1er Premio: 200€
- Primer Accésit: 100€
- Segundo Accésit: 100€

Además, la propia librería apoyó la iniciativa ofreciendo tres bonos complementario para cambiar por material por valor de 50€ respectivamente.

Los trabajos se recogieron el día 5 de marzo, y el acto de entrega de premios, presidido por el Decano de la Facultad de Filosofía, acompañado de Óscar Díaz, estudiante del Máster que colaboró en la organización del Certamen, y Felipe Ignacio, organizador del mismo, se realizó el 25 de marzo a las 12.30 en el Paraninfo de la Facultad de Filosofía, restringiendo el acceso exclusivamente a los participantes y un par de acompañantes como medida de cautela por la situación de pandemia, respetando así escrupulosamente los protocolos covid.

Fueron premiados los trabajos de los alumnos:

1º Premio: Carolina Cuadrado Bastos, DNI 51725479C, estudiante de 5º Curso Doble Grado CC. Políticas y Filosofía.

1º Accésit: Alberto Valenciano García, DNI: 51524300E, estudiante de 2º Curso Grado de Filosofía.

2º Accésit: Olga Aguilar Martínez, DNI: 50343196Z, estudiante de 1º Curso Doble Grado Derecho y Filosofía.

Finalmente, estos tres ejercicios han sido editados y publicados por la Facultad de Filosofía. Están actualmente en prensa.

En tercer lugar, el aspecto más importante de esta línea de trabajo era la elaboración de una publicación sobre la disertación filosófica titulada *¿Cómo se hace una disertación filosófica?*, editada por Guillermo Escolar dentro de la colección "Akroasis. Didáctica de la filosofía", con ISBN 978-84-18093-98-2, que actualmente está en proceso de publicación, y cuya edición ha corrido a cargo de Felipe M. Ignacio (se adjuntan primeras pruebas de la edición).

Durante el proyecto de innovación nº 115, el equipo de trabajo se propuso la elaboración de una serie de protocolos sobre el uso de la disertación en el aula. Sin embargo, conforme el proyecto avanzaba y ganaba consistencia, se fue planteando la necesidad de darle un mayor desarrollo convirtiendo esos ejercicios preparatorios en una publicación seria sobre el uso de la disertación en el aula de filosofía. Una herramienta útil y necesaria tanto para estudiantes como para profesores de filosofía que proporcionara un recurso hoy en día muy escaso en el medio español. Tenía que cumplir tres objetivos. El primero, ofrecer indicaciones precisas sobre la propia técnica de realización de una disertación, es decir, una explicación sobre cómo se hace una disertación. El segundo, ofrecer estrategias para diseñar una clase de filosofía real basada en el uso de esta herramienta. Finalmente, proporcionar modelos que, a partir de una problemática concreta que permitiera introducirse en un ámbito de la reflexión filosófica, propusiera al hipotético docente/estudiante un conjunto de textos de trabajo y una disertación resuelta que sirviera de modelo de posible solución. A lo largo de este curso, un equipo de colaboradores ha venido trabajando en este proyecto que ahora ve la luz.

En esta publicación han participado los siguientes colaboradores:

- María José Callejo Hernanz, profesora de la UCM, autora el capítulo 6 de la 2ª parte, "Al menos entre nosotros los hombres, ¿es posible vivir sin mentir?".
- Carlos Fernández Liria, profesor de la UCM, autor del capítulo 5 de la 2ª parte, "¿Hay acaso algo más serio para un ser humano que el amor?".
- Soledad García Ferrer, doctora en Filosofía y profesora de enseñanza secundaria, coautora del capítulo 2 de la 1ª parte, "¿Cómo emplear la disertación en nuestra práctica diaria en la clase de filosofía?", y autora del capítulo 9 de la 2ª parte, "¿Tengo derecho a desobedecer a la autoridad?" y del Apéndice, "Algunos profesores franceses se atreven con algunas cuestiones clásicas".
- Juan José García Norro, profesor de la UCM, autor del capítulo 10 de la 2ª parte, "¿Puede una obra de arte no ser bella?".
- Felipe M. Ignacio Silvero, profesor de la UCM, editor del volumen, autor de la Introducción, del capítulo 1 de la 1ª parte, "¿Cómo se hace una disertación filosófica?", y del capítulo 1 de la 2ª parte, "¿Hay todavía profesores de filosofía?".
- Felipe Ledesma Pascal, profesor de la Universidad de Oviedo, co-autor del capítulo 2 de la 1ª parte, "¿Cómo emplear la disertación en nuestra práctica diaria en la clase de

filosofía?”, así como del capítulo 4 de la 2ª parte, “¿Basta con sentirse libre para serlo efectivamente?”

- Pilar Mancebo Pérez, doctora en Filosofía y profesora de enseñanza secundaria, autora del capítulo 2 de la 1ª parte, “¿El lenguaje prefigura el pensamiento?”.

- Rogelio Rovira, catedrático de la UCM, autor del capítulo 7 de la 2ª parte, “Si Dios no existe, ¿está todo permitido?”.

- Borja Villa Pacheco, profesor de enseñanza secundaria, autor del capítulo 8 de la 2ª parte, “¿Son necesariamente malos los que tienen algo que ocultar?”.

- Guillermo Villaverde López, profesor de la UCM, autor del capítulo 3 de la 2ª parte, “¿Se ocupan las matemáticas de la realidad?”.

### **Línea 3 – Ejemplística**

**[(coordinador de esta línea: Guillermo Villaverde López). Miembros participantes: María José Callejo, Ana Estebarez Peres, Marco Antonio Díaz Marsá, Juan José García Norro, Alberto López López, Emma Ingala, Lorena Acosta Iglesias y María Cañizares López]**

El trabajo en esta línea se planteaba, de acuerdo con la memoria de solicitud original, a través de la celebración de una Seminario de Formación para docentes de filosofía de secundaria y bachillerato de la Comunidad de Madrid, en colaboración con los Centros de Formación e Innovación Territorial de su Consejería de Educación. En particular se constituyó un segundo Seminario de *Ejemplística en el Aula de Filosofía* en colaboración con el CTIF-Madrid Oeste, que supervisó la actividad y otorgó los correspondientes créditos de formación a los profesores de enseñanzas medias que participaron en él. A diferencia del curso anterior, este seminario 2020-2021 se celebró enteramente de forma telemática. Las sesiones se dividieron, como estaba previsto, en dos partes, correspondientes a:

- 1) El análisis de ejemplos seleccionados de un autor importante de la Historia de la Filosofía.
- 2) Una breve discusión de ejemplos de los propios participantes que hayan demostrado su utilidad en el aula.

En el caso de las sesiones con ponencias externas, y como estaba previsto, sólo se desarrolló el punto 1) de esta planificación, seguido de un debate con el ponente. En este curso pudimos contar con las ponencias de Pablo de Lora (profesor de Filosofía del Derecho de la UAM) y Lydia Feito (Profesora de Bioética y Humanidades Médicas de la UCM y presidenta de la Asociación de Bioética Fundamental y Clínica).

### **Línea 4 – Elaboración de recursos on-line**

**[(coordinador: Carlos Fernández Liria). Miembros participantes: Carmen Fernández Luna, María Jou García]**

La elaboración y presentación de recursos on-line de introducción a la filosofía, a cargo de Carlos Fernández Liria, ha continuado durante este curso académico a través del canal de Youtube LA FILOSOFÍA EN CANAL (<https://www.youtube.com/watch?v=KaHSd9b7IBY>), y de hecho ha aumentado notablemente el nivel de su difusión, alcanzando (en junio de 2021) los 7700 suscriptores y las 13000 visualizaciones. En el anexo D1 pueden verse algunas capturas de video.

**ANEXO A1<sup>1</sup>.**  
**EL CUESTIONARIO ELABORADO EN LA LÍNEA 1 DEL PROYECTO**

**CUESTIONARIO: DIFICULTADES MÁS FRECUENTES EN LA COMPRENSIÓN  
LECTORA Y LA ESCRITURA FILOSÓFICAS**

**<https://www.educa2.madrid.org/web/silvia.castro1/dificultades-comprension-lectora-y-escritura>**

---

<sup>1</sup> De aquí en adelante la paginación se referirá solamente a las carátulas de cada anexo y a los materiales que han podido ser recopilados en formato compatible.

Por favor, responde a las preguntas en orden. Si el cuestionario no te deja enviar las respuestas, vuelve atrás y revísalas. Gracias por participar.

### 1. Señala tu curso

- 2º de Bachillerato  1º de Grado

### 2. Aparte de la asignatura de Filosofía de primero de bachillerato ¿Qué asignatura/s de la rama de Filosofía has cursado o estás cursando? (puedes marcar más de una)

- Valores éticos (uno o varios cursos de la ESO)  
 Filosofía (4º ESO)  
 Historia de la Filosofía (2º Bach.)  
 Psicología (2º Bach.)

### 3. Lee con detenimiento el siguiente texto y después responde a las preguntas:

"Pues detrás de la reticencia a juzgar se oculta la sospecha de que nadie es un agente libre, y de ahí la duda de si todo el mundo es responsable o se puede esperar que responda por sus actos. En el momento en que se suscitan cuestiones morales, aunque sea de pasada, quien las suscite se verá enfrentado con esa terrible falta de autoconfianza y, por ende, de orgullo, así como con una especie de falsa modestia que, cuando dice "¿Quién soy yo para juzgar?", quiere decir en realidad: "Todos somos por el estilo, igual de malos, y quienes intentan, o hacen ver que intentan, ser medio decentes, son santos o hipócritas, y en ambos casos deben dejarnos en paz". (HANNAH ARENDT, Responsabilidad personal bajo una dictadura)

Según el texto:

### 4. ¿Por qué tenemos reticencias para juzgar las acciones de otros?

- Porque somos responsables  Por un exceso de autoconfianza  Por modestia  Porque sospechamos que no somos libres

### 5. ¿Qué quiere decir en realidad "¿Quién soy yo para juzgar?"?

- Que solo los que son medio decentes tienen derecho a juzgar  Que todos somos malos y por ello no tenemos derecho a juzgar  Que solo los santos o los hipócritas tienen derecho a juzgar  Que debemos dejarnos en paz y no molestar a los demás

### 6. ¿Cuál dirías que es el tema de este texto?

- La esencia de la filosofía  El problema de la libertad  La maldad moral  La ausencia de personas realmente buenas

### 7. ¿Cuál dirías que es la idea o tesis fundamental del texto?

- Que no existen personas decentes  Que nos sobra autoconfianza y orgullo  Que no queremos juzgar a los demás por miedo a reconocer nuestra propia responsabilidad  Que definitivamente los seres humanos no somos libres

8. Si hay término/s que no has comprendido, escríbelo/s

9. Lee con detenimiento el siguiente texto y después responde a las preguntas:

"Si uno de los contrarios es infinito, el otro queda totalmente anulado. Esto es lo que sucede con el nombre Dios al darle el significado de bien absoluto. Pues si existiese Dios, no existiría ningún mal. Pero el mal se da en el mundo. Por lo tanto, Dios no existe". (SANTO TOMÁS, Suma Teológica)

10. ¿Cuál dirías que es el tema del texto?

- La infinitud de los contrarios  La bondad y la maldad  La necesidad de la existencia de Dios  Las consecuencias de que Dios sea bien absoluto

11. Expón con tus propias palabras y en una sola frase la tesis o idea principal del texto.

Escríbela con la mayor precisión posible en el siguiente recuadro.



En este texto, Santo Tomás recoge el siguiente argumento: Si existiese Dios, no existiría ningún mal, pero el mal existe en el mundo, entonces Dios no existe.

12. ¿Es un argumento formalmente correcto o válido?

- Sí  No

13. ¿Por qué?

- Porque la conclusión es verdadera  Porque la conclusión es falsa  Porque si las premisas son verdaderas la conclusión también lo es  Porque si las premisas son falsas la conclusión también lo es  Porque puede suceder que las premisas sean verdaderas y la conclusión falsa

14. Lee con detenimiento el siguiente texto y después responde a las preguntas:

"Evidentemente, si esto es así, ya está resuelta la cuestión que propusiste. Si el hombre es en sí un bien y no puede obrar rectamente sino cuando quiere, síguese que por necesidad ha de gozar de libre albedrío, sin el cual no se concibe que pueda obrar rectamente. Y no porque el libre albedrío sea el origen del pecado, por eso se ha de creer que nos lo ha dado Dios para pecar. Hay, pues, una razón suficiente de habérselo dado, y es que sin él no podríamos vivir rectamente".

Teniendo en cuenta lo que dice el texto:

15. ¿Es el libre albedrío el origen del pecado?

- Sí  No

16. ¿Sin qué no podríamos vivir rectamente?

- Sin el pecado  Sin Dios  Sin el libre albedrío  Sin gozar

17. ¿Cuál dirías que es el tema del texto?

- Dios  La libertad  La razón  El pecado

18. Expón con tus propias palabras y con precisión la tesis o idea principal del texto.



Escríbela en una sola frase en el siguiente recuadro:

19. ¿Qué grado de dificultad asocias a la/s asignatura/s de Filosofía?

- Dificultad alta  Dificultad media  Dificultad baja

20. ¿Por qué?



21. ¿Qué te resulta más fácil cuando lees textos filosóficos?

- El vocabulario  La construcción de las frases (sintaxis)  Los implícitos o connotaciones (sentido figurado)  Otros



Si has elegido "Otros", detállalo:

22. ¿Qué te resulta más difícil cuando lees textos filosóficos?

- El vocabulario  La construcción de las frases (sintaxis)  Los implícitos o connotaciones (sentido figurado)  Otros



Si has seleccionado "Otros", detállalo:


23. ¿Qué tarea/s llevas a cabo para comprender un texto filosófico? (puedes marcar más de una)

- Hacer un esquema  
 Apuntar en una hoja lo más importante del texto  
 Subrayar palabras clave  
 Buscar el significado de términos que desconoces o intentar deducirlo  
 Buscar información sobre el autor y su pensamiento

Otras: 

**24. ¿Qué te resulta más fácil a la hora de redactar un texto filosófico?**

- Expresarte con tus propias palabras  Relacionar las ideas  Utilizar un vocabulario específico  Construir frases complejas  Otros

Si elegiste "Otros", descríbelo: 

**25. ¿Qué te resulta más difícil a la hora de redactar un texto filosófico?**

- Expresarte con tus propias palabras  Relacionar las ideas  Utilizar un vocabulario específico  Construir frases complejas  Otros

Si seleccionaste "Otros", descríbelo:

**ANEXO A2**  
**ANÁLISIS DE LAS RESPUESTAS AL CUESTIONARIO**  
**ELABORADO EN LA LÍNEA 1**

# **Análisis de los cuestionarios sobre dificultades más frecuentes en la comprensión lectora y la escritura filosófica**

Proyecto Innova-Docencia UCM nº 106 (curso 2020/21):

## ***La filosofía entre el Bachillerato y la Universidad: perspectivas docentes para la educación en el siglo XXI (II)***

### **1. METODOLOGÍA**

Una de las líneas propuestas dentro del proyecto de innovación [La filosofía entre el Bachillerato y la Universidad \(II\)](#) es realizar un trabajo empírico de detección de las principales dificultades que encuentran los estudiantes de filosofía en la lectura y escritura de textos. Este trabajo fue ya parcialmente realizado en el proyecto anterior, pero debido a la crisis sobrevenida del Covid-19, no alcanzó el número de encuestados esperado, por lo que este curso hemos querido ampliar la muestra con 43 estudiantes más. Puesto que usamos la misma herramienta de diagnóstico y la misma metodología algunos de los puntos de este análisis serán iguales o similares a los del proyecto anterior (descripción del cuestionario, criterios de selección de los textos, hipótesis, etc.), no así los resultados, pues solo valoraremos las respuestas obtenidas este curso.

Algunos miembros del [proyecto de innovación anterior](#) desarrollamos un cuestionario online con preguntas de distinto tipo (opción múltiple y abiertas) que nos permitieran valorar las causas de aquellas dificultades y que está dirigido al alumnado del último curso de Bachillerato y del primer curso del Grado en Filosofía.

#### **1.1. CRITERIOS DE SELECCIÓN DE LA MUESTRA**

Los estudiantes encuestados están cursando la materia de Historia de la Filosofía en 2º de Bachillerato o bien el primer curso del grado en Filosofía de la UCM. El motivo de seleccionar esta muestra es situarnos, como el título del proyecto reza, “entre el Bachillerato y la Universidad” en busca de perspectivas docentes para la enseñanza actual. Aspiramos entonces a comprender las dificultades a las que se enfrentan unos estudiantes de instituciones y niveles de enseñanza diferentes, aunque muy cercanos, así como a esbozar la percepción que tienen sobre los textos filosóficos, sean estos leídos o escritos. Contamos con que en ambos casos se trata de etapas educativas no obligatorias, por lo que asumimos que existe una libertad de elección o compromiso con su estudio que no se encuentra necesariamente en los cursos de la ESO, pero también somos conscientes de que la decisión de quienes cursan Historia de la Filosofía es menos libre que la de quienes estudian el Grado en Filosofía, pues la optatividad en el Bachillerato es más limitada.

#### **1.2. REPRESENTATIVIDAD DE LA MUESTRA**

Preveíamos recibir alrededor de 100 respuestas para cada nivel educativo, esto es, un total de 200 cuestionarios. No hemos alcanzado este objetivo principalmente por la situación de semipresencialidad vivida en la enseñanza de Bachillerato y Universidad. Al reducir las sesiones con el alumnado en el aula, ha sido difícil incluirla entre las actividades. Así, no obstante, hemos recopilado 42 respuestas, frente a las 29 del curso anterior.

### 1.3. DESCRIPCIÓN DEL CUESTIONARIO

El cuestionario online, alojado en la [web educativa de una de las integrantes del proyecto](#)<sup>2</sup>, permite descargar un archivo en formato csv con el que es posible hacer diferentes cálculos y exportar gráficos. Como se verá más adelante, se compone de 25 preguntas que se podrían dividir en 3 grandes apartados.

Inicialmente tenemos las dos primeras preguntas que nos sirven para determinar, por un lado, el nivel educativo en el que se encuentra el alumnado encuestado (2º de Bachillerato o primer curso del Grado de Filosofía) y, por otro, las asignaturas optativas que han cursado a lo largo de su vida académica que pertenezcan a la rama de la Filosofía (Valores éticos (uno o varios cursos de la ESO), Filosofía (4º ESO), Historia de la Filosofía (2º Bach.), Psicología (2º Bach.)). No se menciona la troncal de Filosofía puesto que es una materia obligatoria en 1º de Bach. y se da por hecho que todos la han cursado.

El segundo apartado (desde la 3 a la 18), consta de tres textos sobre los que se realizan diferentes cuestiones (tanto cerradas como abiertas) que intentan indagar el nivel de comprensión de los mismos: tema del texto, idea o tesis fundamental, significado de expresiones concretas e implicaciones lógicas o semánticas de distintas partes del texto. Con estas cuestiones pretendemos medir de la manera más objetiva posible el nivel de comprensión real de textos filosóficos por parte del alumnado y detectar qué aspectos representan más dificultades para este.

El tercer apartado (preguntas desde la 19 a la 25) pretende ahondar en la percepción subjetiva o personal del alumnado respecto a la dificultad o facilidad de las asignaturas y los textos de Filosofía y, más específicamente, en relación a la lectura y escritura filosófica. Con estas preguntas queremos investigar si el grado de dificultad percibido por el alumnado, así como la imagen que han construido de la Filosofía y sus textos tienen relación con su nivel de comprensión.

### 1.4. CRITERIO DE SELECCIÓN DE LOS TEXTOS

Cada uno de los ocho participantes en esta rama del proyecto de innovación anterior buscamos entre dos y tres fragmentos de textos filosóficos que cumplieran diferentes condiciones:

- La extensión debería ser breve para no incrementar en exceso el tiempo necesario para completar el cuestionario.
- Al menos uno de los textos debía pertenecer a los 12 autores más importantes dentro de los contenidos de la materia de Historia de la Filosofía de 2º de Bachillerato, de los que se escogen los textos a comentar en el examen de EvAU, es decir, Platón, Aristóteles, Agustín de Hipona, Tomás de Aquino, Descartes, Hume, Rousseau, Kant, Marx, Nietzsche, Ortega y Habermas. Como mínimo uno de los otros fragmentos debía corresponder a un autor que no se estudie habitualmente en 2º de Bachillerato. De esta manera, podríamos valorar a partir del cuestionario si el conocimiento del pensamiento del autor es una variable que influye en la mejor o peor comprensión de los textos, pues sería posible comparar, en el caso de los estudiantes de 2º de Bachillerato si responden mejor a las preguntas de autores que son para ellos conocidos.
- Los textos debían ser claros, de manera que fuera posible identificar el tema, la tesis fundamental o realizar preguntas sobre las ideas defendidas por su autor, pero a la vez tenían que conllevar cierta dificultad para medir el nivel de comprensión de los estudiantes. La dificultad podía ser de distinta índole: léxica, discursiva, lógico-argumental, etc.
- Uno de los textos debería tener la forma de un razonamiento lógico para poder medir el impacto que puede tener sobre la comprensión un mejor o peor manejo de nociones básicas de lógica.

---

<sup>2</sup> <https://www.educa2.madrid.org/web/silvia.castro1/dificultades-comprension-lectora-y-escritura>

Después de hacer una primera propuesta de unos 20 textos, seleccionamos los tres que presentamos más adelante, cuyos autores son: Hannah Arendt, Tomás de Aquino y Agustín de Hipona. El último aparecerá sin autor definido con el objetivo de intentar valorar el impacto que tiene en la comprensión la imposibilidad de relacionarlo con un pensamiento o época determinados.

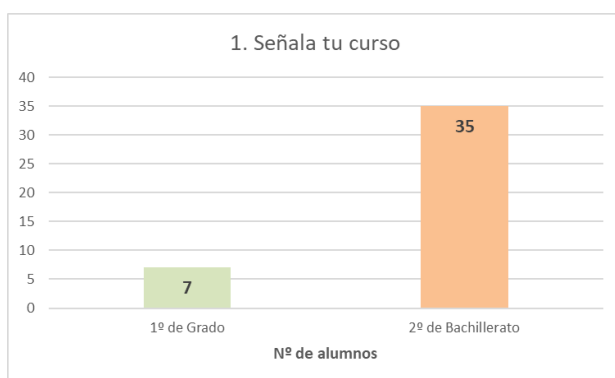
## 2. HIPÓTESIS

Partimos de la base de que la comprensión de cualquier texto complejo depende, en primera instancia, de las distintas competencias lingüísticas de los estudiantes, pero creemos que además los textos filosóficos exigen al lector un vocabulario específico más amplio, así como una mayor atención sobre las relaciones lógicas y semánticas de sus términos y sobre las preguntas y respuestas que suelen contener explícita o implícitamente. Teniendo esto en cuenta, las preguntas del cuestionario presuponen que la comprensión de un texto filosófico depende de:

- La capacidad de síntesis del alumnado, por eso preguntamos por el **tema del texto** que habitualmente se asocia con un concepto sencillo que no requiere de explicación detallada. Por tanto, la hipótesis sería que el alumnado capaz de relacionar el fragmento con un tema o concepto general, podrá orientarse mejor en el sentido general del mismo y, por ello, presentará menos dificultades a la hora de comprenderlo.
- La habilidad para discernir lo importante de lo secundario, de ahí que pidamos explicitar la **idea o tesis fundamental** del texto. En consecuencia, la hipótesis de trabajo es que quienes no puedan discriminar la información que no es relevante tendrán un mayor grado de confusión y, por consiguiente, de dificultad en la comprensión.
- La posibilidad de distinguir las **relaciones lógicas y semánticas** entre los conceptos fundamentales que presenta el propio texto, para lo cual hemos optado por preguntas concretas que se ocupan de dichas relaciones. Presuponemos en este caso que las dificultades aumentan cuando no es posible establecer aquellas relaciones.
- La identificación de las **preguntas y respuestas** que se plantean en el texto. Los pasajes filosóficos se caracterizan en múltiples ocasiones por una estructura de preguntas y respuestas que guían la reflexión. La hipótesis es, por tanto, que quienes distinguan con claridad las preguntas que orientan el sentido del fragmento y las respuestas que propone el autor, alcanzarán una mejor comprensión de este.
- El manejo del **vocabulario**. El cuestionario pide especificar en varios momentos si existen términos que no se hayan entendido, pues creemos que cuantos más se desconozcan, más complicado será alcanzar un grado de comprensión óptimo. Entendemos que se explicitarán solo aquellos términos cuyo significado ni siquiera haya podido deducirse por el contexto.
- La **visión que el alumnado ha construido de nuestra disciplina**, de ahí que les preguntemos por el grado de dificultad que asocian no solo a las asignaturas de la rama de Filosofía, sino también a la lectura y escritura de textos filosóficos. En este caso las hipótesis son varias. Primeramente, suponemos que cuantas más asignaturas de Filosofía hayan cursado, la sensación de dificultad será menor, por lo que los estudiantes de Grado deberían ser los que más facilidad reporten. Es decir, cuanta más familiaridad con la Filosofía, menos dificultades. En segundo lugar, creemos que las dificultades en los alumnos de 2º de Bachillerato a la hora de comprender textos filosóficos tendrán no solo que ver con el vocabulario, sino también con la compleja sintaxis que suele caracterizarlos, mientras que esta última no supondrá tanto problema para los alumnos de Grado. Finalmente, las dificultades en la escritura de textos filosóficos probablemente tendrán más

que ver con la falta de vocabulario en los alumnos de Bachillerato, cosa que no ocurrirá tan frecuentemente en los de Grado.

- Por último, la comprensión de los textos filosóficos puede depender también de las **estrategias empleadas** a la hora de enfrentarse a este, es por ello que preguntamos a los encuestados por las mismas. Estas técnicas finalmente se refieren a los pilares de la comprensión de todo texto sobre los que indagamos en el resto de preguntas: distinguir lo importante de lo secundario, sintetizar o esquematizar las relaciones entre conceptos, situar el texto en su contexto histórico o de pensamiento y buscar el significado de los términos que se desconocen. La hipótesis es que cuantas más estrategias se empleen mejor será la comprensión, especialmente en Bachillerato donde no existe costumbre de leer textos filosóficos y, por tanto, aquellas estrategias no se han mecanizado, es decir, no se incorporado automáticamente al modo de leer.



### 3. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

En este apartado, se presentará, en primer lugar, la pregunta del cuestionario rodeada de un recuadro, en segundo lugar, una breve justificación de la misma, en tercer lugar, una descripción de los resultados (que será de tipo cuantitativo y se reflejará mediante un gráfico en el caso de las preguntas cerradas o de tipo cualitativo, recogiendo un resumen de las

respuestas obtenidas en las preguntas abiertas). Finalmente se incidirá en las diferencias con los resultados del curso anterior.

#### 1. Señala tu curso

2º de Bachillerato  1º de Grado

De los 42 cuestionarios respondidos, 35 pertenecen a estudiantes de 2º de Bachillerato y 7 a estudiantes de 1º de Grado de Filosofía.

La menor participación del alumnado de 1º de Grado puede deberse a que el momento en que se pasó la encuesta coincidía con fechas de exámenes en la Universidad.

Puesto que este gráfico refleja la muestra de la encuesta, su justificación puede consultarse más arriba.

Se aprecia una mayor participación que en el curso anterior y mayor diferencia entre el número de cuestionarios de 2º de bachillerato y el de 1º de Grado en Filosofía.

#### 2. Aparte de la asignatura de Filosofía de primero de bachillerato ¿Qué asignatura/s de la rama de Filosofía has cursado o estás cursando? (puedes

marcar más de una)  Valores éticos (uno o varios cursos de la ESO)

Filosofía (4º ESO)

Historia de la Filosofía (2º Bach.)

Psicología (2º Bach.)

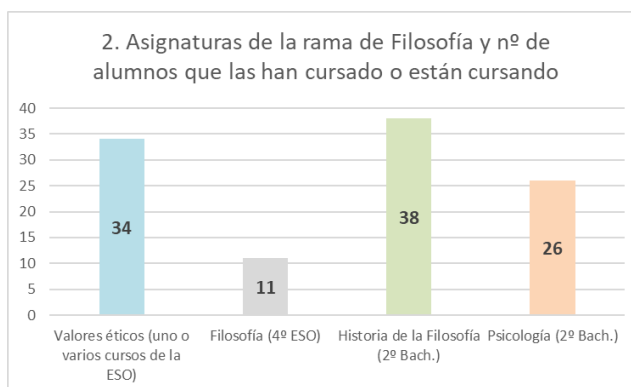
De los 42 encuestados destacan los 38 que están cursando o han cursado Historia de la Filosofía. Este dato nos lleva a pensar que esta asignatura es la que afianza la decisión de estudiar el Grado de Filosofía, pues de los 7 alumnos de Grado que han contestado la encuesta, 5 cursaron Historia de la Filosofía en el Bachillerato. De estos valores, cabe destacar también que es más probable que los estudiantes de la ESO y el Bachillerato cursen en algún momento Valores Éticos, pues pueden elegirlos durante 4 cursos (desde 1º a 4º de la ESO), de ahí su alto número (34) y que es menos frecuente que cursen las optativas de Filosofía de 4º de la ESO y Psicología de 2º de Bachillerato. En estos últimos casos, las dos optativas pueden no ser ofertadas por el centro y además compiten con otras del currículo. Así mismo, al exigirse un número mínimo de matriculados (por lo general 14) para que sea posible cursarlas, se explica la menor proporción de alumnado que las elige en el cuestionario.

Con respecto al curso anterior, se aprecia un aumento relativo de la cantidad de alumnos que han cursado Valores Éticos y Psicología. Una explicación para el crecimiento de la última se encuentra en la oferta de la asignatura a diferencia de años anteriores.

### 3. Lee con detenimiento el siguiente texto y después responde a las preguntas:

Pues detrás de la reticencia a juzgar se oculta la sospecha de que nadie es un agente libre, y de ahí la duda de si todo el mundo es responsable o se puede esperar que responda por sus actos. En el momento en que se suscitan cuestiones morales, aunque sea de pasada, quien las suscite se verá enfrentado con esa terrible falta de autoconfianza y, por ende, de orgullo, así como con una especie de falsa modestia que, cuando dice “¿Quién soy yo para juzgar?”, quiere decir en realidad: “Todos somos por el estilo, igual de malos, y quienes intentan, o hacen ver que intentan, ser medio decentes, son santos o hipócritas, y en ambos casos deben dejarnos en paz”. (HANNAH ARENDT, Responsabilidad personal bajo una dictadura)

Este fragmento cumple la condición de no pertenecer a un autor del temario de Historia de la Filosofía de 2º de Bachillerato, por lo que el conocimiento de su pensamiento y época no es un factor que influya en la comprensión del mismo para dichos alumnos. Se trata de un texto que se ocupa de la moral y donde distintas preguntas y respuestas ordenan el discurso. No solo tiene la complejidad suficiente como para que exija poner en juego distintas estrategias de comprensión, sino que además da pie a realizar preguntas sobre su contenido y el significado de distintas expresiones, como se verá a continuación.

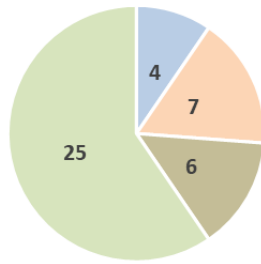


Según el texto:

#### 4. ¿Por qué tenemos reticencias para juzgar las acciones de otros?

- Porque somos responsables
- Por un exceso de autoconfianza
- Por modestia
- Porque sospechamos que no somos libres

4. ¿Por qué tenemos reticencias para juzgar las acciones de otros?



- Porque somos responsables
- Por un exceso de autoconfianza
- Por modestia
- Porque sospechamos que no somos libres

La respuesta correcta es la última y puede deducirse de la primera frase del texto, que incluye en su primera parte aquello por lo que se pregunta y en su segunda parte la respuesta expresada con algunos términos diferentes pero sinónimos.

Como podemos observar una mayoría (25) ha respondido correctamente, aunque llama la atención que 6 personas hayan considerado que, según el texto de Arendt, tenemos reticencias para juzgar las acciones de otros por modestia. El término “modestia” aparece más adelante en el fragmento, pero junto al adjetivo “falsa” que en principio permite descartarla como respuesta correcta, pues podría

asimilarse a su negación desde un punto de vista lógico.

Las otras dos respuestas incorrectas se muestran como tal en el texto cuando la primera frase expresa la duda de que seamos responsables y cuando en la segunda frase se habla de una “terrible falta de autoconfianza” a la que nos enfrentamos cuando se plantean cuestiones morales. Vuelve a darse, en el último caso, la negación o lo contrario de lo que se propone como respuesta correcta, es decir, que dentro de las 17 respuestas incorrectas 11 cometen el error de asumir como correcto algo que en el texto aparece negado o contradicho. Esto puede apuntar a una dificultad lógico-lingüística a la hora de distinguir afirmaciones de negaciones e identificar correctamente lo uno y su contrario en el vocabulario.

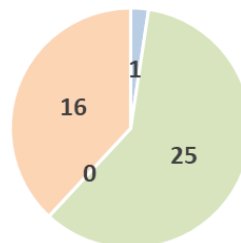
El porcentaje relativo de aciertos y errores es muy similar al del curso anterior.

5. ¿Qué quiere decir en realidad "¿Quién soy yo para juzgar?"?

- Que solo los que son medio decentes tienen derecho a juzgar
- Que todos somos malos y por ello no tenemos derecho a juzgar
- Que solo los santos o los hipócritas tienen derecho a juzgar
- Que debemos dejarnos en paz y no molestar a los demás

Esta pregunta del cuestionario se la plantea del mismo modo Hannah Arendt en la última parte del texto y da a continuación una respuesta que se corresponde mejor con la segunda opción que proponemos. La primera opción no sería correcta porque según el texto los “medio decentes (...) deben dejarnos en paz” lo cual se contradice con nuestra propuesta de que estos “tienen derecho a juzgar”. La tercera opción vuelve a decir lo mismo que la primera, pues los “medio decentes” se corresponden en el texto con los “santos y los hipócritas” que “deben dejarnos en paz” en lugar de

5. ¿Qué quiere decir en realidad "¿Quién soy yo para juzgar?"?



- Que solo los que son medio decentes tienen derecho a juzgar
- Que todos somos malos y por ello no tenemos derecho a juzgar
- Que solo los santos o los hipócritas tienen derecho a juzgar
- Que debemos dejarnos en paz y no molestar a los demás

juzgarnos. Y finalmente la última respuesta es incorrecta puesto que se trata de la consecuencia de la postura de los “medio decentes”, esto es, de los hipócritas o los santos. Dicho de otro modo, es una respuesta particular a una pregunta referida a todos, que se corresponde mejor con la segunda respuesta, que como ya hemos dicho anteriormente, sería la correcta.

Ningún estudiante ha seleccionado la cuarta respuesta y solo uno ha escogido la primera, siendo ambas incorrectas. La mayoría ha elegido la segunda opción que es la correcta (25 de 42), no obstante, llama la atención que 16 personas han considerado que la cuarta respuesta es la adecuada (“Que debemos dejarnos en paz y no molestar a los demás”). Una posible interpretación obedecería a que dicha opción contiene las últimas palabras del fragmento, que a veces tienden a interpretarse como las más importantes de todo texto. El fallo consiste aquí en que los que deben dejarnos en paz son, según Arendt, “quienes intentan, o hacen ver que intentan, ser medio decentes”, es decir, los “santos o hipócritas”. Se trata pues de un subgrupo y no de la mayoría o de la totalidad que Arendt define diciendo “Todos somos por el estilo, igual de malos” y que responde mejor a la pregunta 5 del cuestionario: “¿Qué quiere decir en realidad “¿Quién soy yo para juzgar?”?”. En definitiva, quizás se haya dado en esas respuestas cierta confusión entre el todo y la parte que aparecen diferenciados de manera compleja en el texto de la alemana.

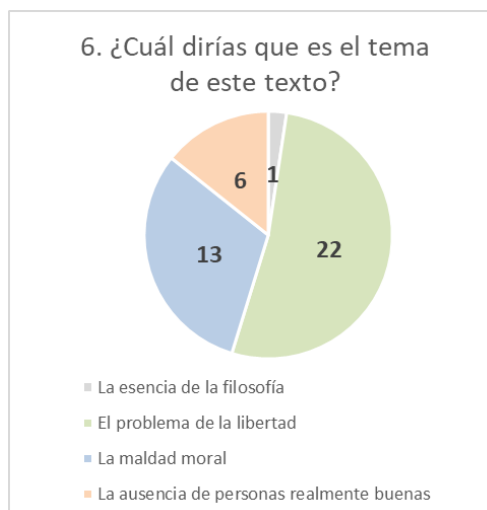
El porcentaje de aciertos en comparación a los fallos es mayor este curso (25 frente a 17) que el anterior (15 frente a 14).

## 6. ¿Cuál dirías que es el tema de este texto?

- La esencia de la filosofía
- El problema de la libertad
- La maldad moral
- La ausencia de personas realmente buenas

Si bien consideramos que la segunda respuesta es la más ajustada al tema del texto, pues Arendt se ocupa principalmente de las reticencias a juzgar moralmente a los otros y de lo que las provoca, esto es, la duda sobre si somos libres, podría decirse que la tercer respuesta es la menos alejada del tema, pues la maldad moral no solo se menciona en el texto, sino que forma parte del último argumento que esgrime Arendt y que vendría a decir que nuestras reticencias a la hora de juzgar a los demás se dan porque pensamos que todos somos más o menos igual de malos. No obstante, esta tercera respuesta no se correspondería del todo con el tema del texto porque se trata de algo más específico o secundario que el problema de la libertad.

La primera respuesta, sin duda la más alejada del texto ha sido seleccionada por un único alumno. La respuesta mayoritaria ha sido la segunda (22), es decir, la que mejor sintetiza el tema del texto. La cuarta cuestión, seleccionada por 13 estudiantes, si bien es la segunda más adecuada, tal y como explicábamos arriba, no se corresponde con la que consideramos más acertada. La razón de este equívoco puede encontrarse en que la pregunta anterior incidía precisamente en la parte del texto donde se habla de la maldad, por lo que ha podido generar más huella en los encuestados y de ese modo aumentar la importancia que le han atribuido al tema de la



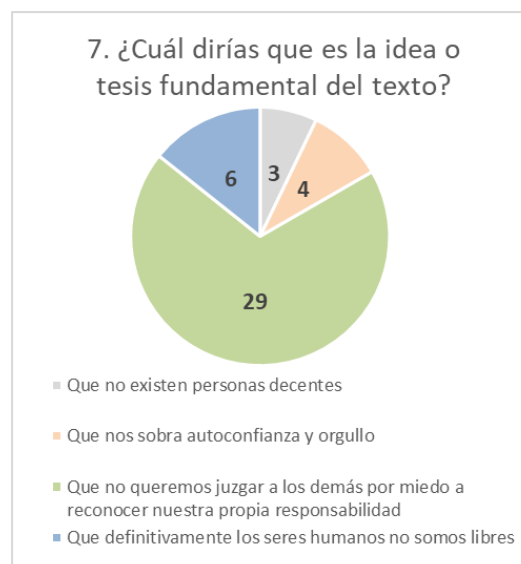
maldad moral. No obstante, no se trata de una respuesta totalmente alejada del tema, por lo que podría considerarse que la inmensa mayoría (35 de 42) se ha acercado suficientemente a la respuesta correcta.

Comparativamente, este curso encontramos una mayor tasa de aciertos (22 de 42, frente a los 10 de 29 del curso anterior). Una posible explicación sería que el alumnado de 2º de Bachillerato ha realizado el cuestionario en una fecha posterior a la del año anterior y además ha recibido más docencia presencial. Si esta fuera la causa, se entendería que las clases online a través de videoconferencia o de diferentes plataformas virtuales son menos efectivas a la hora de alcanzar la habilidad de comprensión lectora indispensable para la asignatura.

### 7. ¿Cuál dirías que es la idea o tesis fundamental del texto?

- Que no existen personas decentes
- Que nos sobra autoconfianza y orgullo
- Que no queremos juzgar a los demás por miedo a reconocer nuestra propia responsabilidad
- Que definitivamente los seres humanos no somos libres

La primera respuesta a la pregunta 7, “Que no existen personas decentes”, la consideramos incorrecta porque el fragmento no solo reconoce la posibilidad de que existan personas buenas (“santos”), sino que también presenta esta cuestión como algo secundario en lugar de central. La segunda opción, “Que nos sobra autoconfianza y orgullo”, queda descartada cuando el texto afirma precisamente lo contrario: que adolecemos de una terrible falta de autoconfianza y orgullo. La tercera respuesta (“Que no queremos juzgar a los demás por miedo a reconocer nuestra propia responsabilidad”) sería la correcta, pues Arendt gira continuamente en torno a las reticencias a la hora de juzgar a los demás y su relación con la libertad. Finalmente, la última opción, “Que definitivamente los seres humanos no somos libres”, sería errónea puesto que el texto habla de la sospecha de que no somos libres, por lo que en ningún momento sentencia que definitivamente no lo seamos.



Las respuestas del alumnado han sido mayoritariamente correctas (29). La segunda opción con más respuesta (6) es la cuarta, que considera que la idea o tesis fundamental del texto es “Que definitivamente los seres humanos no somos libres”. Es cierto que Arendt habla de la sospecha y la duda sobre nuestra condición de agentes libres que se esconden tras la reticencia a juzgar a los otros, pero sospecha y duda no permiten deducir que “definitivamente” no seamos libres. Se podría interpretar que aquello en que fallan es en confundir lo posible o probable (la sospecha de la falta de libertad) con lo categórico (“definitivamente no somos libres”). A nuestro juicio esto apunta una vez más a una dificultad relacionada con la lógica que permite organizar el discurso y realizar distinciones clave. Si analizamos en qué nivel de estudios se encuentran los que han fallado, vemos que de las 13 respuestas incorrectas todas pertenecen a alumnos de 2º de Bachillerato, menos acostumbrados a percatarse de estas diferencias algo más tenues.

El porcentaje de aciertos (29 de 42) este curso supera una vez más al anterior (19 de 29). La posible explicación puede estar, una vez más, en la mayor cantidad de clases presenciales y la fecha más tardía de realización del cuestionario.

#### **8. Si hay término/s que no has comprendido, escríbelo/s**

13 de los encuestados escriben el mismo término, “reticencia”, que es clave para la comprensión del texto, pues uno de sus núcleos más importantes es precisamente “la reticencia a juzgar a los otros”. De ellos, todos menos uno son alumnos de 2º de bachillerato, demostrando con ello que los estudiantes de Grado han ampliado su vocabulario filosófico o que su gusto por la Filosofía conlleva unos hábitos lingüísticos o de lectura que les proveen de más terminología. 7 encuestados aluden al verbo “suscitar” y uno al adverbio “ende” de la construcción “por ende”. No se aprecia una relación clara entre el número de fallos en las preguntas anteriores y la especificación de términos que no se han comprendido, por lo que entendemos que muchos habrán deducido el significado a partir del cotexto.

El curso pasado el término que más aparecía en esta pregunta fue también “reticencia”, no obstante, aparecía proporcionalmente en menos ocasiones (5 de 29) que en este curso (13 de 42). En resumen, este curso apreciamos que más alumnos han indicado términos que no comprendían. Las causas pueden ser diversas, pero apostamos por que el cuestionario esta vez se ha realizado en muchos casos presencialmente, lo cual ha podido conllevar una mayor atención y esmero a la hora de contestar.

#### **9. Lee con detenimiento el siguiente texto y después responde a las preguntas:**

"Si uno de los contrarios es infinito, el otro queda totalmente anulado. Esto es lo que sucede con el nombre Dios al darle el significado de bien absoluto. Pues si existiese Dios, no existiría ningún mal. Pero el mal se da en el mundo. Por lo tanto, Dios no existe". (SANTO TOMÁS, Suma Teológica)

El texto siguiente cumple la condición de pertenecer a un autor del temario de Historia de la Filosofía de 2º de Bachillerato, Santo Tomás, por lo que el conocimiento de su pensamiento y época es un factor que puede influir en la comprensión del mismo. En este caso, el alumnado no solo puede reconocer el problema de Dios como uno de los más importantes de la época del autor, sino que debería ser capaz de recordar el gusto por las demostraciones de la existencia de Dios de este discípulo medieval de Aristóteles que se aprecia muy bien en sus famosas 5 vías.

Este texto fue escogido porque nos permite evaluar la capacidad de deducción lógica del alumnado, que resulta esencial para la comprensión de gran parte de la literatura filosófica. Presenta la forma de un argumento lógico que contiene premisas con forma de implicación y además se refiere a distintos conceptos lógicos como los contrarios y lo absoluto. Pero, además, el texto parece defender algo que estaría en contradicción con el pensamiento de un filósofo cristiano como Tomás de Aquino, por lo que puede generar cierta disonancia entre lo que realmente dice el texto y lo que el alumnado conoce del pensador. Esto nos sirve para evaluar si los estudiantes dan más importancia a lo que previamente saben del autor o bien se centran en el propio texto.

#### **10. ¿Cuál dirías que es el tema del texto?**

- La infinitud de los contrarios
- La bondad y la maldad
- La necesidad de la existencia de Dios

## Las consecuencias de que Dios sea bien absoluto

La primera respuesta, “La infinitud de los contrarios” no resulta adecuada puesto que se propone como principio lógico inicial a tener en cuenta o supuesto que desencadena luego el resto del argumento. Esto le resta la importancia y centralidad de las que debería gozar el tema de un texto.

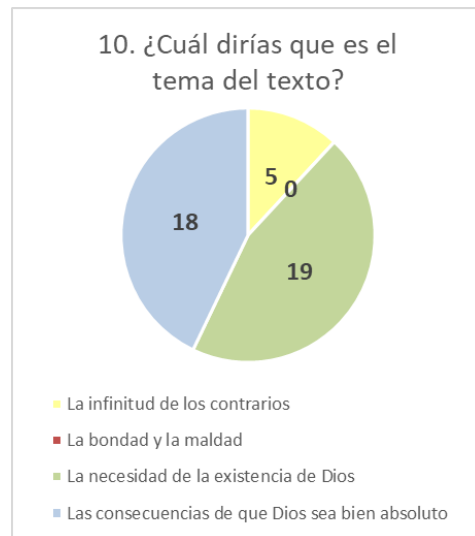
La segunda respuesta sería incorrecta ya que el fragmento no se está ocupando de la bondad o maldad en términos genéricos, sino en todo caso de la maldad en su relación con la figura de Dios y su carácter de ente absoluto.

La tercera opción tampoco representa el tema del texto debido a que tal afirmación, “La necesidad de la existencia de Dios” no se sigue del argumento, sino que más bien se acaba concluyendo lo contrario.

Para terminar, la respuesta que mejor expresa el tema del texto sería la última, es decir, “Las consecuencias de que Dios sea bien absoluto”. Después de plantear ciertas condiciones lógicas que tienen que ver con lo absoluto (infinito, eterno...) y su contrario (la nada) y que, por ello mismo, son *a priori*, el autor lo aplica al caso de Dios y su bondad para dar cuenta de la conclusión a todas luces imposible para un pensador cristiano como él: que Dios no existe. Sabemos que el filósofo medieval tenía predilección por los argumentos que partían de la experiencia, de ahí que en este caso muestre las consecuencias de partir de conceptos meramente lógicos o a priori.

Si analizamos los resultados vemos que una mayoría de estudiantes (19) han escogido la respuesta correcta, pero que la siguiente respuesta más veces seleccionada (en 18 ocasiones) es precisamente la que reafirma los conocimientos previos que el alumnado ya tiene de Santo Tomás, es decir, la tercera, que afirma “La necesidad de la existencia de Dios”, a pesar de que el argumento del texto termina concluyendo claramente que “Dios no existe”. La primera opción (“La infinitud de los contrarios”) es elegida por 5 personas, probablemente porque aparece como condición o supuesto inicial del texto. En este caso, la dificultad estriba en no reconocer que una condición lógica o supuesto es menos relevante que la totalidad del argumento. La segunda opción no ha sido escogida por ningún estudiante lo cual indica que la mayoría ha entendido que la bondad o maldad a secas no es el tema del fragmento.

Si comparamos los resultados con el curso anterior, observamos que este año ha habido menos aciertos proporcionalmente (19 de 42 frente a 14 de 29 del 2020), sin embargo, las opciones más alejadas han sido escogidas por menos alumnos en términos proporcionales (5 de 42 este curso, frente a 4 de 29 el anterior).



## 11. Expón con tus propias palabras y en una sola frase la tesis o idea principal del texto.

Escríbela con la mayor precisión posible en el siguiente recuadro:

El texto de Santo Tomás atiende a las implicaciones de asociar propiedades lógicas a los nombres o conceptos sin atender a la experiencia, es decir, nos habla de los peligros de quedarnos en lo a priori, si bien no lo expresa de este mismo modo. Así, nos dice que, si asociamos al nombre de Dios la cualidad del bien absoluto, al llevarlo a la experiencia, es decir, si asumimos que Dios existe, debería existir el bien absoluto

y, por tanto, no habría mal en el mundo. Sin embargo, hay mal en el mundo, por lo que tendríamos que deducir que Dios no existe.

Dentro de las 42 respuestas recibidas hemos distinguido aquellas respuestas que expresan la estructura de argumento lógico del texto y que, por tanto, han comprendido que Tomás de Aquino no afirma que Dios no exista, sino que esa sería la conclusión o consecuencia si asumiéramos dos condiciones previas, una lógica (la relación de oposición entre los contrarios cuando estos son infinitos) y otra semántica (que asociemos el significado de un contrario infinito, la bondad absoluta, a Dios).

Ha habido 11 respuestas que expresan de uno u otro modo esta estructura condicional y argumental. En segundo lugar, tendríamos aquellas respuestas (9) que más que tener en cuenta lo que se dice en el texto apelan a los conocimientos previos que tienen de Tomás de Aquino y consideran que el texto constituye una demostración de la existencia de Dios, cuando, a primera vista podría decirse lo contrario. En tercer lugar, tenemos aquellas respuestas (17) que afirman taxativamente que “Dios no existe” o bien directamente o como efecto de que haya mal en el mundo y que, por tanto, no han tenido en cuenta los conocimientos previos que nos llevarían a negar que un pensador cristiano pudiera afirmar tal cosa. En este caso, no observan que las premisas del argumento apelan a conceptos lógicos que lo transforman en una demostración a priori (más allá de la experiencia) que Santo Tomás critica en la *Suma Teológica*, para ofrecernos luego sus 5 vías o argumentos a posteriori de la existencia de Dios, por consiguiente, es necesario poner en juego una serie de conocimientos previos para escoger correctamente. A continuación, debemos distinguir aquellas respuestas (4) que más que una tesis o idea principal reflejan el tema del texto, por lo sintético de las mismas. Finalmente tenemos una respuesta que se aleja totalmente del texto.

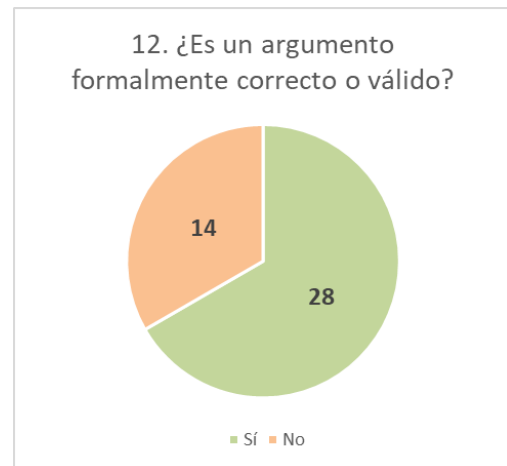
Dentro de estos 4 grupos que hemos distinguido, consideramos que los más cercanos son los dos primeros, dando como resultado 20 respuestas más adecuadas que el resto. Entre ellos se encuentran los 7 estudiantes de 1º de Grado en Filosofía, de los cuales 6 reflejan la estructura argumental del texto y uno se guía por sus conocimientos previos apelando a la necesidad de que un autor como Santo Tomás demuestre la existencia de Dios. Estos datos revelan que en la Universidad hay una clara mejora en la capacidad de comprender y expresar ideas fundamentales de textos complejos y con una estructura lógica. Todas las respuestas más alejadas de la tesis fundamental pertenecen a 2º de Bachillerato, entre los que se dan también 13 “aciertos”, si bien abundan más las respuestas acordes con el pensamiento del autor y no tanto las que inciden en la forma de argumento del fragmento.

En este texto, Santo Tomás recoge el siguiente argumento: Si existiese Dios, no existiría ningún mal, pero el mal existe en el mundo, entonces Dios no existe.

## 12. ¿Es un argumento formalmente correcto o válido?

- Sí  
 No

El argumento es formalmente correcto o válido porque la conclusión se sigue necesariamente de las premisas. Como sabemos, en lógica la validez de un argumento no depende de la verdad de las proposiciones, sino de que la conclusión se derive o deduzca de las premisas.

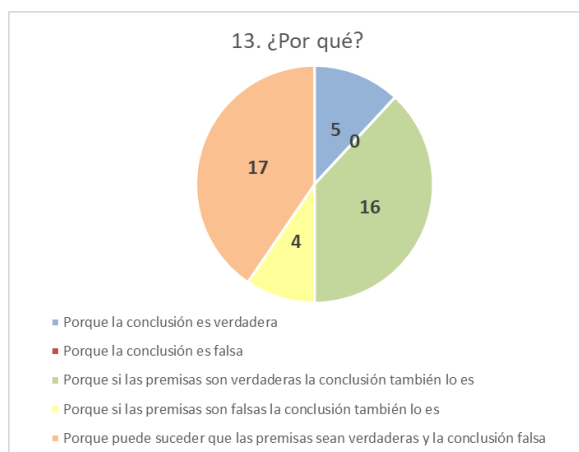


Una mayoría (28) ha respondido correctamente, sin embargo, destaca la gran cantidad de estudiantes que consideran que no es un argumento formalmente válido (14), probablemente porque entiendan como contradictorio asociar a Tomás de Aquino un argumento que concluye que Dios no existe. De estos últimos, 12 son de Bachillerato y 2 de Grado lo cual conlleva que fallan más los estudiantes no universitarios. Con respecto a los aciertos, presuponemos que esta pregunta deberían acertarla en proporción más alumnos de Universidad (5 de 7) que los de Bachillerato (23 de 35) y así es el caso.

El curso anterior hubo más respuestas incorrectas (12 frente a 17) que este curso (28 frente a 14). La explicación puede ser de nuevo el mayor número de clases presenciales en ambos niveles.

### 13. ¿Por qué?

- Porque la conclusión es verdadera
- Porque la conclusión es falsa
- Porque si las premisas son verdaderas la conclusión también lo es
- Porque si las premisas son falsas la conclusión también lo es
- Porque puede suceder que las premisas sean verdaderas y la conclusión falsa



Esta pregunta se relaciona con la anterior, pero pone en juego la relación entre la verdad o falsedad de las premisas y la verdad o falsedad de la conclusión. De este modo, el argumento anterior es válido porque si las premisas son verdaderas la conclusión también debe serlo, por lo que la respuesta más acertada es la tercera. Las dos primeras respuestas no permiten explicar la validez formal del argumento anterior porque se refieren solo a la conclusión y no a la relación entre premisas y conclusión. La

cuarta respuesta no es correcta porque es posible que a partir de premisas falsas se alcance una conclusión verdadera. Y, finalmente, la quinta opción es incorrecta porque si, tal y como propone, las premisas fueran verdaderas y la conclusión fuera falsa, el argumento sería incorrecto o inválido formalmente hablando.

Los resultados de la encuesta arrojan un mayor número de equívocos que de aciertos que pueden achacarse a la dificultad de la lógica y, más en concreto, al problema que conlleva, en primer lugar, distinguir la validez formal de un argumento de la verdad o falsedad de alguna/s de sus proposiciones. Efectivamente, si como primera premisa afirmo “Michi es un gato”, como segunda “Los gatos vuelan” y concluyo “Entonces Michi vuela”, nos encontramos con un argumento formalmente válido, pero que contiene una premisa (“Los gatos vuelan”) que admitimos como falsa (de momento la ciencia no ha encontrado al “gato volador”). En segundo lugar, observamos otra dificultad y es que, si bien es posible encontrar argumentos formalmente válidos con alguna premisa falsa (véase el ejemplo anterior), es imposible que un razonamiento válido (o lo que es lo mismo deductivo, pues si fuera inductivo no hablaríamos de validez formal, sino en todo caso de fortaleza del argumento) posea premisas verdaderas y una conclusión falsa, pues la verdad de la conclusión se sigue necesariamente de la verdad de las premisas.

Para interpretar mejor los resultados de la pregunta 13 debemos relacionarlos con los obtenidos en la anterior, ya que todos los estudiantes que han acertado esta pregunta (16), respondieron correctamente la número 12 y de ellos 4 son alumnos de 1º de Grado, por lo que aparecen en mayor proporción relativa. Sin embargo, si no se acierta a ver en la pregunta anterior que el argumento presentado por Santo Tomás es válido, es evidentemente más complicado responder correctamente a la pregunta actual. Es más, ambas respuestas se retroalimentan, pues es más complicado responder bien a la cuestión 12 si no se conocen las condiciones que harían válido a un argumento y que se evalúan en la pregunta 13. En definitiva, las cuestiones lógicas que muy a menudo estructuran los textos filosóficos representan una dificultad reseñable para el alumnado en general, lo cual tiene un impacto seguro en su nivel de comprensión.

Los resultados a nivel de proporción apenas difieren con respecto a los obtenidos en el curso anterior. Entendemos que los conocimientos de lógica están infrarrepresentados en los planes de estudios y, por tanto, resulta complicado que el alumnado pueda adquirirlos.

**14. Lee con detenimiento el siguiente texto y después responde a las preguntas:**

"Evidentemente, si esto es así, ya está resuelta la cuestión que propusiste. Si el hombre es en sí un bien y no puede obrar rectamente sino cuando quiere, síguese que por necesidad ha de gozar de libre albedrío, sin el cual no se concibe que pueda obrar rectamente. Y no porque el libre albedrío sea el origen del pecado, por eso se ha de creer que nos lo ha dado Dios para pecar. Hay, pues, una razón suficiente de habérselo dado, y es que sin él no podríamos vivir rectamente".

El siguiente texto se inicia con un razonamiento lógico y continúa enriqueciendo el concepto de libre albedrío con diferentes características. Este término, "libre albedrío", debería ser conocido por todo el alumnado encuestado, pues se estudia en ambos cursos del bachillerato, además de en la Universidad.

En este caso, decidimos omitir el nombre del autor para poder valorar si la falta de tal información tiene un impacto en la comprensión del texto.

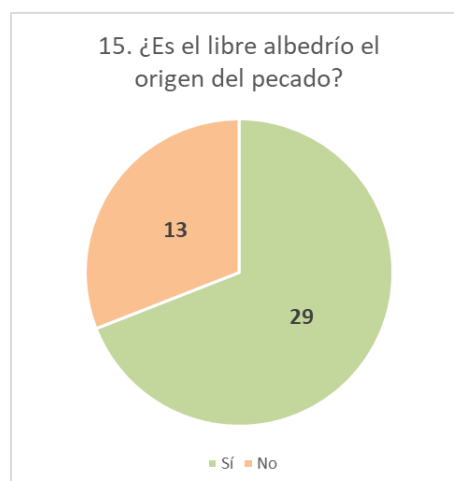
Teniendo en cuenta lo que dice el texto:

**15. ¿Es el libre albedrío el origen del pecado?**

- Sí
- No

La respuesta correcta a esta pregunta es "Sí". La razón se encuentra en la siguiente frase de San Agustín: "Y no porque el libre albedrío sea el origen del pecado, por eso se ha de creer que nos lo ha dado Dios para pecar." Se trata de una oración algo enrevesada puesto que, a pesar de iniciarse con una negación, en el fondo se afirma que el libre albedrío es el origen del pecado. La estructura sería: "no porque ocurra X debe creerse que ocurre Y". X sería aquí equivalente a "El libre albedrío es el origen del pecado", por lo que queda aseverado. Con esta pregunta pretendemos valorar la comprensión de frases complejas, así como el manejo de relaciones lógicas en las que se sustenta la oración.

Si observamos las respuestas, la mayoría (29) ha respondido adecuadamente, sin embargo, los resultados no son los esperados, pues la opción correcta es accesible a través de un par de lecturas reposadas de la frase que hemos indicado más arriba. De los 29 que acertaron 4



son estudiantes de 1º de Grado y 25 de 2º de Bach., lo cual nos indica, al contrario de lo esperado, que las oraciones complejas que implican afirmaciones “escondidas” en aparentes negaciones son más comprensibles para los estudiantes de Bachillerato (el 86,2% de los que aciertan a pesar de que constituyen el 74% de la muestra). La explicación puede encontrarse en las diferentes condiciones en que se realizó la encuesta, pues quizás el alumnado de 2º de Bachillerato estuvo más controlado y dedicó más tiempo a la prueba. Aquí no solo se pone en juego una sintaxis algo oscura, sino otra vez la lógica, pues hay que distinguir qué se está negando y consecuencias tiene tal negación.

Con respecto al año anterior (17 de 29) encontramos mayor proporción de aciertos (29 de 43) este curso.

#### 16. ¿Sin qué no podríamos vivir rectamente?

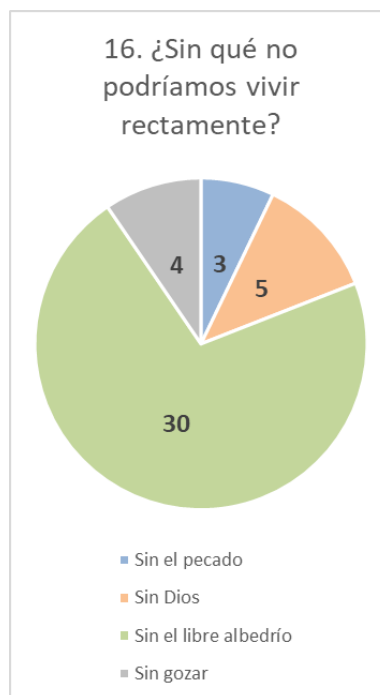
- Sin el pecado
- Sin Dios
- Sin el libre albedrío
- Sin gozar

Otra cuestión muy importante para poder comprender cualquier texto es identificar el referente cuando se presentan deícticos como los pronombres que sustituyen a términos mencionados con anterioridad. Este es lo que queremos valorar con esta pregunta ya que, en la última frase del texto, “Hay, pues, una razón suficiente de habé<sup>rn</sup>oslo dado, y es que sin él no podríamos vivir rectamente”, el pronombre “lo” que hemos subrayado hace referencia al “libre albedrío” que se menciona en la frase anterior. Por consiguiente, la respuesta correcta es la tercera (“Sin el libre albedrío”).

Si analizamos las respuestas vemos que la mayoría (30) han contestado correctamente, lo cual indica que la identificación de la referencia a partir de pronombres no supone una mucha dificultad para el alumnado.

En segundo lugar, el alumnado responde que es “Dios” sin el que no podríamos vivir rectamente. Si bien no es la referencia del texto y, por consiguiente, la respuesta es incorrecta, tiene sentido asumir que algunos pensadores afirmen que “sin Dios no podríamos vivir rectamente”; en definitiva, apelan al sentido común y aprendizajes previos. Lo que llama más la atención son los 7 alumnos que han elegido el resto de opciones, pues ambas (la primera y la última) estarían en contradicción con los conocimientos básicos sobre la religión cristiana.

El año anterior se alcanzaron proporcionalmente más aciertos (26 de 29) que el actual (30 de 42).



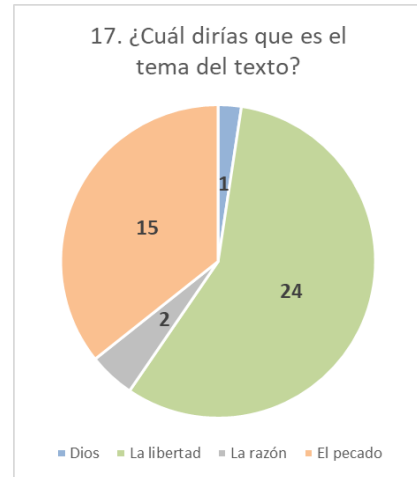
#### 17. ¿Cuál dirías que es el tema del texto?

- Dios
- La libertad

- La razón
- El pecado

Todos los términos que se ofrecen como opciones se mencionan en el texto, sin embargo, la libertad, expresada a través del sinónimo “libre albedrío”, es sin duda el tema más importante y constante del fragmento.

La mayoría de los estudiantes responden adecuadamente (24), mientras que, de los que se equivocan (en total, 18) 15 se deciden por “el pecado” (probablemente el segundo concepto más mencionado en el fragmento), 2 por “la razón”, que aparece en la conclusión final del texto y, finalmente, 1 por “Dios”, que puede confundirse con el tema al ser un concepto que opera de trasfondo. En esta pregunta podría darse el caso de que algunos alumnos desconocieran que “libre albedrío” y libertad son sinónimos. Esta hipótesis se fortalece al comprobar que todos los errores (18) los cometen estudiantes de 2º de Bachillerato, que en términos generales poseen un vocabulario filosófico menos extenso que el de los estudiantes de 1º de Grado.



Comparando con los resultados del año anterior vemos que acierta el mismo número de personas (24), pero fallan muchos más (18 este curso frente a los 5 del pasado), por tanto, este es uno de los ítems en los que más crecen los errores proporcionalmente hablando.

**18. Expón con tus propias palabras y con precisión la tesis o idea principal del texto.**

Escríbela en una sola frase en el siguiente recuadro:

Podría resumirse de manera muy somera la idea principal como que el libre albedrío, que Dios nos ha dado, es la condición para poder vivir rectamente o bien para pecar.

Al analizar las respuestas del alumnado observamos que 25 han descrito la idea principal del texto con suficiente detalle, 4 lo han hecho con algún límite en el vocabulario o la expresión, 6 han propuesto más bien un tema en lugar de una idea o tesis (siendo “La libertad” la respuesta más repetida) y, por último, 6 han errado, por diferentes razones: algunos se centran en Dios, otros presentan libertad y libre albedrío como conceptos distintos y otros se han centrado en el pecado cuando este es una consecuencia del concepto principal que es la libertad. Entendemos que una idea o tesis principal conlleva una explicación más extensa que la del tema, pues deben exponerse la o las relaciones de conceptos fundamentales que propone el autor.

Una vez más, todos los errores se concentran entre los estudiantes de 2º de Bachillerato, menos acostumbrados a la lectura y análisis de textos que los universitarios y que, por ello, no tienen tan clara la diferencia entre tema y tesis o idea fundamental a la hora de comentar textos filosóficos.

Antes de pasar a las preguntas que se ocupan de la percepción del propio alumnado, podemos analizar si conocer al autor de los textos tiene un impacto positivo en la comprensión de estos. Según la encuesta, los alumnos de 2º de Bach. en promedio no responden mejor a las preguntas sobre un texto de un autor por ellos conocido (Tomás de Aquino) que a las que refieren a una autora desconocida (Hannah Arendt). De hecho, fallan más en las preguntas sobre el texto del filósofo medieval, aunque una de las razones más probables es que dos de estas versaban sobre lógica,

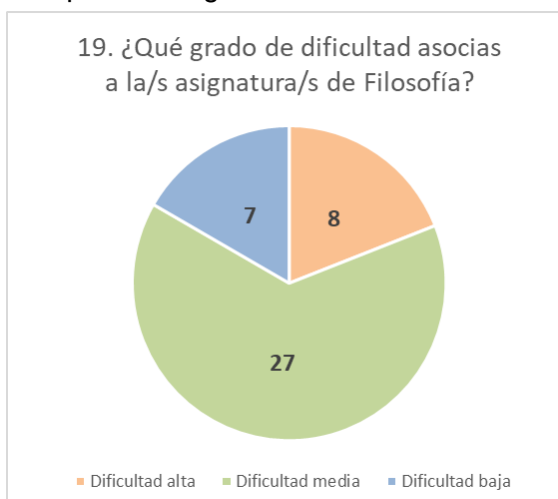
rama de la filosofía que implica, por lo general, mayores problemas para los estudiantes. Sin embargo es curioso que, a la hora de determinar el tema del texto de Santo Tomás, la respuesta errónea que más se elige confirme los conocimientos previos del alumnado: es decir, aquí los que fallan probablemente lo hagan porque la opción escogida coincide con la idea de que Santo Tomás es cristiano y, por tanto, no puede afirmar, según su lógica, que Dios no existe. Esto indicaría que el alumnado hace uso de sus conocimientos previos para deducir información del texto, a pesar de que en este caso dicho uso los haya llevado a cometer un error.

### 19. ¿Qué grado de dificultad asocias a la/s asignatura/s de Filosofía?

- Dificultad alta
- Dificultad media
- Dificultad baja

Con esta pregunta pretendemos sondear la percepción que los estudiantes tienen de la/s asignatura/s de la rama de Filosofía para valorar si existe alguna correlación con el nivel de estudios o con el número de aciertos obtenidos en el cuestionario.

La mayoría de estudiantes consideran que las asignaturas de Filosofía tienen una dificultad media (27). De estos, 4 son alumnos de 1º de Grado y el resto de 2º de Bachillerato. De los 8 que consideran que la dificultad es alta, 6 son de Bachillerato y 2 del Grado en Filosofía. Estos últimos se pueden interpretar apelando a la subida del nivel de exigencia en la Universidad, que además se aprecia especialmente en el primer curso. También aparecen 7 estudiantes que consideran que las asignaturas de Filosofía tienen una baja dificultad a diferencia del curso anterior que fue ninguno. De estos 7, 6 pertenecen a 2º de Bachillerato.



En comparación con el curso anterior, tenemos más proporción de alumnado que considera que la dificultad es media (27 de 42 frente a los 14 de 29 del año anterior) y menos que la consideran alta (8 de 42 frente a los 15 de 29 del curso pasado).

Otro dato a resaltar es que entre aquellos alumnos de 2º de Bachillerato que consideran que las materias de Filosofía tienen una dificultad alta (6) se comete un elevado número de fallos. Esta cantidad de errores es menor que entre aquellos estudiantes de Bachillerato que escogen la opción de dificultad baja, pero no tanto como cabría esperar.

### 20. ¿Por qué?

Dentro de las respuestas de los estudiantes destacaremos aquellos aspectos que más se repiten. En primer lugar hay más de 20 alusiones a la complejidad de los autores y su pensamiento que provoca dificultades a la hora de entender o comprender. En segundo lugar, también con 5 menciones, subrayan la cantidad de contenido a memorizar, lo cual repercute, según algunos, en su capacidad de comprensión. En tercer lugar, de entre aquellos que asocian a las asignaturas de Filosofía una dificultad baja, hay al menos 3 personas que lo achacan a su interés o gusto por la materia. Finalmente hay quienes apelan a las buenas explicaciones de los profesores (3), a la

necesidad de más tiempo para profundizar en los contenidos (1) o en la sencillez de la asignatura, sin dar más detalles (1). También hay algunas respuestas que no apelan a ninguna causa, por lo que no se han tenido en cuenta.

## 21. ¿Qué te resulta más fácil cuando lees textos filosóficos?

- El vocabulario
- La construcción de las frases (sintaxis)
- Los implícitos o connotaciones (sentido figurado)
- Otros // Si has elegido "Otros", detállalo:

Puesto que no queríamos subrayar únicamente la dificultad de nuestra disciplina, decidimos incluir una pregunta sobre aquello que le resulta más fácil al alumnado. Los resultados de esta cuestión deben vincularse con los de la siguiente para alcanzar una comprensión más profunda.

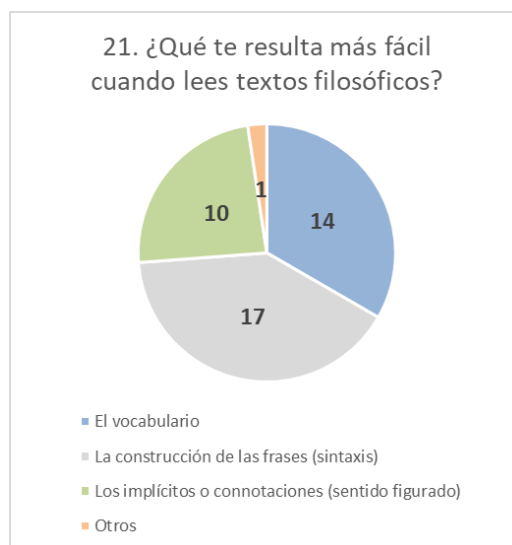
En los resultados del cuestionario vemos que 10 personas consideran que lo más fácil de los textos filosóficos son los implícitos o connotaciones (de ellos 8 son alumnos de 2º de Bach. y 2 de 1º de grado), 14 el vocabulario (de los cuales 13 son de 2º de Bach.) y 17 que es la sintaxis (de los cuales 13 son de 2º de Bach. y 4 son de 1º de Grado). Podemos interpretar estos datos suponiendo que los textos a los que se enfrenta el alumnado encuestado son todavía poco elaborados, si los comparamos con los que pudiera leer un estudiante del último curso de la carrea.

Finalmente, un alumno marcó la opción "Otros" apelando a que lo más sencillo es "Leer cosas que para mí tengan sentido (...)", es decir, que se ha negado a distinguir qué factores intervienen en la facilidad a la hora de comprender (sintaxis, vocabulario, etc.).

Si comparamos con el curso anterior, observamos que este han aumentado proporcionalmente el número de respuestas que consideran el vocabulario como aquello que resulta más fácil (14 de 42 frente a 4 de 29 del curso anterior) y el número de respuestas que consideran que la construcción de las frases es lo más sencillo (17 de 42 frente a 9 de 29 del año pasado). Se ha reducido, sin embargo, el número de estudiantes que consideran que lo más sencillo son los implícitos o connotaciones (10 de 42 frente a los 13 de 29 del curso 2020). Quizás estar más expuestos al discurso del profesorado y a la realización de más actividades dirigidas este curso ha movido la balanza en este sentido.

## 22. ¿Qué te resulta más difícil cuando lees textos filosóficos?

- El vocabulario
- La construcción de las frases (sintaxis)
- Los implícitos o connotaciones (sentido figurado)
- Otros // Si has seleccionado "Otros", detállalo:



Observamos que lo más complicado para los estudiantes de las materias de Filosofía a la hora de leer son los implícitos o connotaciones (sentido figurado) con 17 respuestas (destacando 4 de los 7 estudiantes de 1º de Grado; esto puede explicarse por la mayor complejidad de los textos en la enseñanza universitaria). A continuación, aparece la construcción de las frases (14) con una gran mayoría de estudiantes de 2º de Bach. (12). Sabemos que la sintaxis en la escritura filosófica es compleja, pues se expresan relaciones abstractas que requieren habitualmente de frases extensas. En tercer lugar, para 9 encuestados lo más difícil de la lectura filosófica es el vocabulario (todos alumnos de 2º de Bach.).

De los dos estudiantes que han elegido "Otros", uno apela a la necesidad de conocer el vocabulario específico de cada autor, por lo que podría añadirse a los 9 que han escogido la respuesta del "Vocabulario" y otro a la sintaxis pero también a poder comprender el sentido general del texto ("La sintaxis y poder leer todo en conjunto"), es decir, que apela a una superestructura que ordena y da sentido al texto y que resulta difícil de concretar pues requiere de conocimientos previos de los que a veces carecen (pensamiento del autor, contexto histórico y filosófico, etc.).

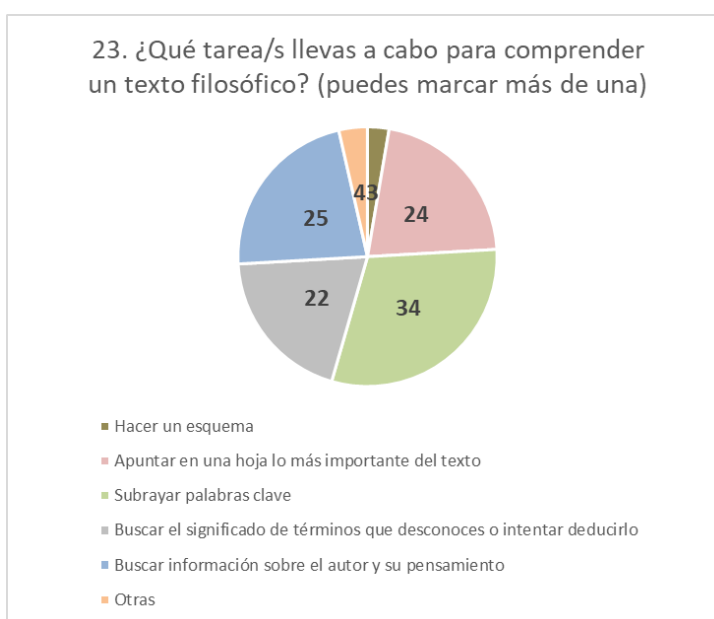
La diferencia más reseñable con respecto a los resultados del curso anterior es que en este se ha escogido la opción de los implícitos o connotaciones del texto en más ocasiones (17 de 42, frente a los 7 de 29 del año pasado).

### 23. ¿Qué tarea/s llevas a cabo para comprender un texto filosófico? (puedes marcar más de una)

- Hacer un esquema
- Apuntar en una hoja lo más importante del texto
- Subrayar palabras clave
- Buscar el significado de términos que desconoces o intentar deducirlo
- Buscar información sobre el autor y su pensamiento

Otras:

La mayoría de los estudiantes subrayan los conceptos claves del texto (34 de 72). A continuación, la estrategia más utilizada es buscar información sobre el autor y su pensamiento (25 de 42), seguida de apuntar en una hoja lo más importante del texto (24 de 42). En una proporción similar encontramos los 22 alumnos que buscan el significado de los términos que no se conocen o intentar deducirlo a partir del propio texto. Destacan los pocos estudiantes que realizan un esquema de las ideas o conceptos del texto (3).



La explicación puede radicar en la dificultad que conlleva realizar una síntesis clara de un texto filosófico y el problema a la hora de representar visualmente la relación de los conceptos. No obstante, probablemente sea de las tareas o estrategias más valiosas a la hora de comprender textos filosóficos.

Para terminar, aquellos que han elegido la opción “otras”, nos hablan de tareas que podrían incluirse en las que se proponen como cerradas.

No se puede establecer una relación clara entre el número de estrategias empleadas y la cantidad de errores, pero es curioso observar los casos extremos. Tenemos un estudiante de 2º de Bachillerato que dice emplear solo una estrategia y comete un número de fallos superior a la media, mientras que otro estudiante (de 1º de Grado) dice utilizar todas las estrategias que ha acertado todas las preguntas menos dos.

Si comparamos los datos con los del curso anterior llama la atención que este año el alumnado dice realizar menos esquemas (3 de 42 frente a los 8 de 29 del curso previo). El resto de resultados tienen valores similares desde un punto de vista proporcional.

#### 24. ¿Qué te resulta más fácil a la hora de redactar un texto filosófico?

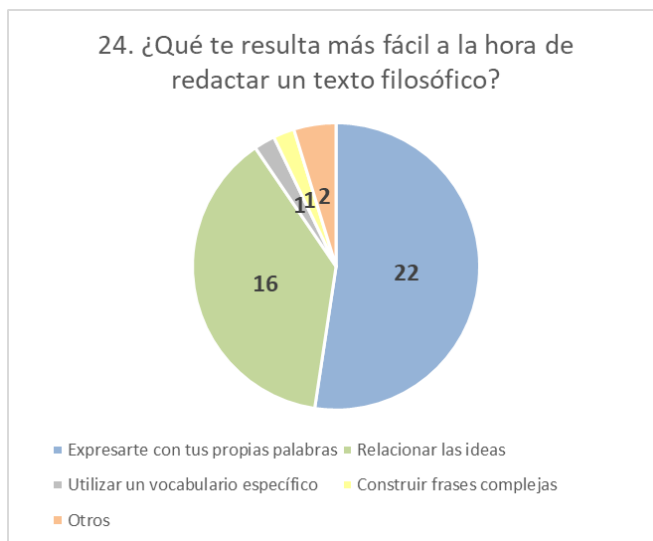
- Expresarte con tus propias palabras
- Relacionar las ideas
- Utilizar un vocabulario específico
- Construir frases complejas
- Otros // Si elegiste "Otros", descríbelo:

Nos trasladamos ahora a las dos preguntas relacionadas con la redacción de textos filosóficos. Para poder investigar esta habilidad sería necesario elaborar otro cuestionario aparte, pero no queríamos dejar de atender brevemente a la percepción que el alumnado tiene de su expresión escrita. Una vez más, mantenemos la dinámica anterior, a saber, preguntar por lo que perciben como más sencillo primeramente con intención de no solo evaluar las dificultades.

Como vemos en el gráfico, lo que le resulta más sencillo al alumnado cuando redactan textos filosóficos (ensayos, comentarios de texto, reflexiones...) expresarse con sus propias palabras (22) y en segundo lugar es relacionar las ideas (16). El resto de opciones, sin duda más difíciles de llevar a cabo, tienen un menor número de selecciones, por lo que las consideramos poco representativas.

Podríamos deducir de estos resultados que el alumnado tiene claras las ideas que quiere reflejar en un texto filosófico y es capaz de expresarlas con sus propias palabras, sin embargo, le cuesta hacerlo utilizando vocabulario específico de la rama de la Filosofía, así como hacer uso de una sintaxis elaborada.

Con respecto al año anterior, las dos primeras opciones vuelven a ser las más elegidas, aunque “expresarte con tus propias palabras” es la mayoritaria (22 de 42) frente a “relacionar ideas” que obtuvo 15 respuestas de 29 el curso pasado.



#### 25. ¿Qué te resulta más difícil a la hora de redactar un texto filosófico?

- Expresarte con tus propias palabras

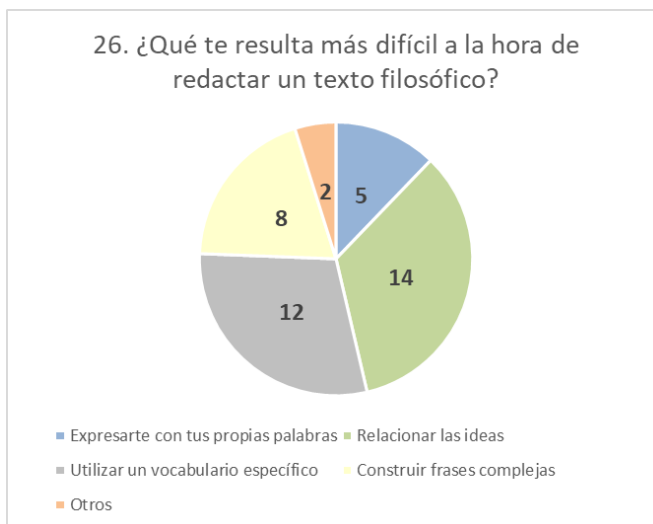
- Relacionar las ideas
- Utilizar un vocabulario específico
- Construir frases complejas
- Otros // Si seleccionaste "Otros", descríbelo:

Encontramos que a 14 alumnos lo que les resulta más difícil a la hora de redactar un texto filosófico es “relacionar las ideas”, es decir, estructurar y ordenar aquello que se quiere contar. Es curioso porque a su vez esto era considerado la segunda opción más fácil a la hora de redactar textos (16), no obstante, como es evidente no son los mismos alumnos.

En segundo lugar, los estudiantes eligen como más difícil la utilización de un vocabulario específico (12). Esta cantidad de respuestas tiene sentido puesto que dicho vocabulario se puede usar después de haberlo comprendido y memorizado, por tanto, requiere un trabajo previo que, si no se realiza, genera problemas en el alumnado.

Lo que sí es coherente con la pregunta anterior es que menos personas (solo 5) creen que es más difícil expresarse con tus propias palabras (recordemos que anteriormente era la respuesta mayoritaria elegida como lo más fácil a la hora de redactar textos filosóficos). En 8 ocasiones considera el alumnado que lo más difícil es “construir frases complejas”.

Si comparamos los resultados con los del año pasado vemos que se ha reducido proporcionalmente el número de respuestas que consideran que utilizar un vocabulario específico es lo que más dificultades presenta (pasando de 13 sobre 29 a 12 sobre 42) y, sin embargo, ha aumentado la cantidad de alumnos que consideran que lo más difícil es relacionar ideas (pasando de 3 sobre 29 a 14 sobre 42).



#### 4. CONCLUSIONES

Nuestras conclusiones son muy similares a las que alcanzamos el curso anterior. En términos generales podemos hablar de cuatro dificultades patentes del alumnado ante la lectura y escritura de textos filosóficos, que bajo nuestra perspectiva están interrelacionados formando dos grandes bloques a los que podríamos denominar el bloque de la “forma” (que incluye la lógica y la sintaxis) y el del “el contenido” (que se referiría al vocabulario y los conocimientos previos). Creemos que estos grandes ámbitos son difícilmente separables, de modo que cualquier propuesta didáctica que pretenda mejorar los problemas formales y de contenido que ahora resumiremos, pasa por trabajarlos a la vez, pues ambos se retroalimentan.

Para comenzar, hemos detectado **dificultades lógicas** que se han manifestado de distintas maneras a lo largo del cuestionario. En primera instancia, a través de los textos. En las preguntas referidas a aquellos, los errores cometidos por los estudiantes denotan los siguientes problemas: identificar y distinguir entre la afirmación y negación de algunos conceptos, diferenciar entre el todo y la parte a la que se refiere el texto, o entre lo posible y lo categórico que implican ciertas expresiones. Estos problemas son más comunes en los estudiantes de 2º de Bach. En

segunda instancia, las dificultades lógicas se han hecho presentes mediante las preguntas que tienen que ver directamente con cuestiones formales como los razonamientos y su validez. En estas hay más aciertos que errores, pero los primeros pertenecen más a los alumnos de 1º de Grado, mientras que los segundos los cometen por igual los estudiantes de ambas etapas educativas.

Por otro lado, consideramos que la lógica está estrechamente vinculada con **la sintaxis**, pues esta última sirve para dar forma u ordenar el discurso según una serie de relaciones y normas abstractas. Por ello, tiene sentido que su dificultad se señale como problemática no solo por parte del propio alumnado, sino también en sus respuestas sobre los textos. Muchos de los errores se deben a una mala interpretación de las oraciones o de las relaciones lógicas que estas conllevan. También parecen utilizar la estrategia de acudir al inicio o final del texto en busca de lo esencial cuando no han comprendido el sentido completo del texto.

A continuación, tendríamos el segundo bloque en el que pueden relacionarse dos dificultades que se han destacado en los resultados de la encuesta: el **vocabulario** y la **falta de conocimientos previos**. Cualquier estudiante que tenga ricos y variados conocimientos los ha adquirido obligatoriamente mediante una terminología igualmente rica y variada. Si atendemos a los cambios en las leyes educativas que hemos vivido en España, es evidente que con el pasar de estas, se ha ido privilegiando las competencias y habilidades en detrimento de los contenidos, lo cual ha perjudicado sin duda alguna a aquellas materias afines a las humanidades. Por otro lado, a nivel social se ha ido instalando el prejuicio de que no es necesario conocer aquello que nos aporta “cultura general”, es decir, los contenidos de las materias, pues en un mundo informatizado como el actual se encuentran accesibles a un clic de distancia. Esta perspectiva que interpreta el conocimiento como un conjunto de datos o bits simplifica el proceso de aprendizaje hasta el punto de olvidar que forma y contenido van de la mano.

Sin embargo, hemos notado una mejoría en las respuestas que ahondaban en estos aspectos de vocabulario y conocimientos previos si las comparamos con las del curso anterior. Esto nos lleva a pensar que la enseñanza presencial que se suspendió el año pasado y que sí se ha mantenido este, aunque sea en régimen de semipresencial, ha podido marcar la diferencia. Creemos que el mayor contacto con el profesorado ha ayudado al alumnado a reforzar el saber sobre los autores, así como a aumentar su vocabulario a partir de las actividades habituales que se realizan en las clases de Filosofía (lecciones magistrales, prácticas del comentario, realización de exámenes, resúmenes o mapas conceptuales, etc.).

Así, a medida que el alumnado se enfrenta a contenidos (relatos, discursos, acontecimientos, etc.) más complejos es capaz de establecer relaciones más ricas y abstractas entre aquellos, es decir, es capaz de deducir, comprender y reconstruir las formas y vínculos que ordenan el conocimiento y la realidad. Esto se asocia no solo con los comentarios de varios alumnos respecto de la exigencia de comprensión, en lugar de memorización, que asocian a la Filosofía, sino también con la complejidad del pensamiento de sus autores y temas a la que aluden en varias ocasiones. Efectivamente, los estudiantes se ven cada vez menos enfrentados con el grado de abstracción y complejidad que exige la visión del mundo de los grandes filósofos. Esto no solo se debe a los cambios legislativos que regulan la educación en nuestro país, sino también al sino de los tiempos donde la información cada vez más se consume en formato de píldoras pequeñas e inmediatas: el modelo del bit que mencionábamos antes. Sin embargo, la Filosofía resulta ser una carrera de fondo que requiere de tiempo, conocimientos y reflexión sosegada, por eso cuando hay más tiempo, se reciben más contenidos y se practican las tareas propias de la comprensión y expresión, los resultados mejoran tal y como ha pasado este curso en comparación con el anterior.

Ahora bien, ¿qué se podría proponer para mejorar esta situación? En primer lugar, reforzar los conocimientos de lógica del alumnado, dotándola de más presencia

no solo en las asignaturas de la rama de la Filosofía, sino también en las Matemáticas y la Lengua, que gozan de más presencia en el currículo de la enseñanza secundaria. En segundo lugar, fomentar la lectura de textos extensos y cuyo grado de complejidad vaya aumentando a lo largo de la enseñanza secundaria y el bachillerato. Es habitual que se propongan relatos de ficción desde el departamento de lengua de los institutos, por lo que quizás debería fomentarse otros estilos o géneros como el ensayo, la novela histórica o el cómic filosófico desde el resto de departamentos. Así mismo, sería imprescindible que existiera un ciclo completo de asignaturas de Filosofía en la enseñanza secundaria que fueran obligatorias para el alumnado desde 4º de la ESO a 2º de Bach. Esto le ayudaría a enriquecer el vocabulario y la cultura general, así como a desarrollar la capacidad de enfrentarse a textos complejos de distinta índole, mejorando su desempeño en distintas asignaturas y diferentes ámbitos de la vida. Y, finalmente, sería imprescindible que la enseñanza en tiempos de pandemia fuera lo más presencial posible; para ello habría que movilizar más recursos tanto a nivel de profesorado como de espacios disponibles, pues los resultados tal y como se ve en el análisis de estos cuestionarios, mejoran cuando el profesorado está en contacto con los estudiantes.

**ANEXO B1**  
**CARTEL DEL TALLER DE DISERTACIÓN DE LA LÍNEA 2**

# TALLER DE TÉCNICAS DE DISERTACIÓN PARA FUTUROS PROFESORES DE FILOSOFÍA

**Jueves, 10 de diciembre de 2020  
de 16:00 a 19:00h.**

Aulas 216 y 217 (edificio A)

**Felipe Ledesma  
Soledad García Ferrer**

**Facultad de Filosofía UCM**

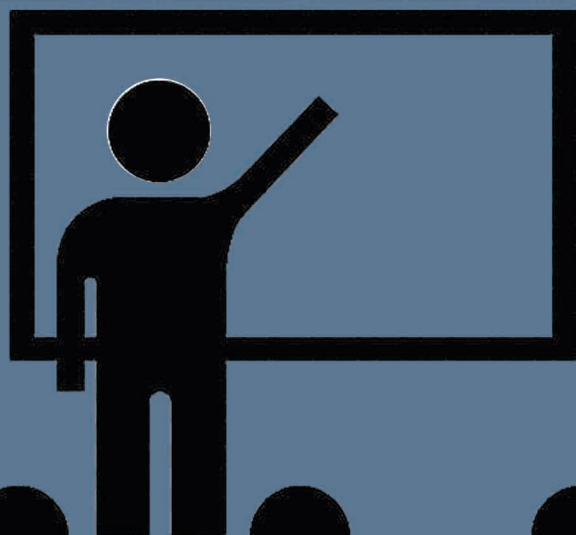
Entrada libre hasta completar aforo

**PROYECTO INNOVA-DOCENTIA nº106  
Convocatoria 2020/2021**

*La filosofía entre el Bachillerato y la Universidad:  
perspectivas docentes para la educación en el siglo XXI (II)*

Más información:

<https://www.ucm.es/mcyp/la-filosofia-entre-el-bachillerato-y-la-universidad-ii>



**ANEXO B2**  
**ACTAS DEL TALLER DE DISERTACIÓN (LÍNEA 2)**

ACTA DEL TALLER DE TÉCNICAS DE DISERTACIÓN PARA FUTUROS  
PROFESORES DE FILOSOFÍA  
Jueves, 10 de diciembre de 2020, de 16:00 a 19:00h  
(Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Filosofía, edificio A, Aula 217)

Directora de la sesión: Soledad García Ferrer

En el aula 217 de la Facultad de Filosofía tuvimos el honor de contar con la presencia de Soledad García Ferrer, profesora de filosofía de secundaria y bachillerato durante más de 35 años y experta en el uso de la disertación, herramienta didáctica clave en la enseñanza de la filosofía en Francia y poco practicada en el contexto español. El taller se dividió en dos partes: en primer lugar, una ponencia magistral sobre la noción de disertación; en segundo lugar, una práctica con disertaciones reales anónimas de alumnos y alumnas de la ponente.

La ponencia estuvo a su vez dividida en dos secciones: se ofreció primeramente una definición de la noción de disertación filosófica; más tarde, se plantearon diversas estrategias para su implementación en el contexto de la asignatura de filosofía de primero de bachillerato.

En cuanto a la definición: una disertación filosófica es un escrito breve de carácter individual en el que el alumno o alumna debe contestar a una pregunta planteada por el profesor o profesora. Por orden, sus partes son:

- **Introducción:** consiste en un primer planteamiento o abordaje de la interrogación planteada. Debe ser capaz de captar el fondo de la cuestión y las posibles preguntas subsecuentes que suscita. Su importancia radica en el vínculo que establece entre quien pregunta y quien diserta.
- **Análisis terminológico:** debe ofrecer una mínima definición operativa de las nociones fundamentales que aparecen en la pregunta que permita clarificar el marco de la propuesta, así como su alcance. Implica una primera decisión por parte de la persona que diserta.
- **Argumentación:** es el grueso de la disertación. En ella ha de ser posible encontrar la tesis de quien diserta, los argumentos que la respaldan y los contraargumentos que debilitan la postura o posturas opuestas. Es la sección puramente dialéctica y presupone la capacidad de quien diserta de ponerse momentáneamente en la posición contraria.
- **Conclusión.**

Según Soledad, existen ciertos “ingredientes que no pueden faltar” en una verdadera disertación filosófica:

- **Referencia a autores:** constituyen un argumento de autoridad positivo, un anclaje del pensamiento individual en la tradición filosófica.
- **Ejemplos:** ayudan a vivificar la cuestión planteada, dando a entender que la filosofía no es juego lógico de carácter abstracto sino que tiene consecuencias de carácter práctico y está perfectamente capacitada para lidiar con los acontecimientos y problemas actuales.
- **Fuentes de información:** principalmente textos de la tradición filosófica o literaria, pero también películas, canciones o poemas que hayan conseguido captar la esencia de algunas de las cuestiones suscitadas en la disertación.

El estilo de una disertación es evidentemente ensayístico, breve, estructurado en párrafos con una redacción adecuada que prepare y evidencie las distintas secciones,

preferente continuado, esto es, sin epígrafes y con citas textuales, aunque sean breves.

En cuanto a las estrategias de implementación de la disertación en primero de bachillerato, Soledad sugirió planificar toda clase (y preferiblemente todo el curso) en torno a la disertación, no tratarla como una herramienta puntual o un ejercicio particular de cada alumno o alumna para casa. Esto fue justificado aludiendo, por una parte, al enorme potencial que la disertación tiene para insuflar en el alumnado un verdadero espíritu filosófico, crítico, riguroso y valioso para la vida y, por otra parte, al carácter artesanal de la misma, que exige una práctica repetida y guiada para que ofrezca sus mejores frutos.

Una pieza fundamental a la hora de implementar la disertación es la selección cuidadosa de textos sobre los distintos temas que han de tratarse en el currículo de la asignatura. Esta es, en opinión de la ponente, la tarea más ardua e importante a la que se enfrenta el profesor o profesora de filosofía.

Existen varios criterios que ha de cumplir una buena colección de textos orientados a la disertación en primero de bachillerato: 1) no deben ser exclusiva o principalmente explicativos, dando también pie a la interpretación, la discusión y la toma de posición (en palabras de Soledad, “tienen que dar juego”); 2) tiene que incluir un grueso de textos clásicos de filosofía; 3) no han de ser excesivamente eruditos, para captar la atención del alumno y no desanimarle en los comienzos de su aventura en el mundo de la filosofía; 4) deben abarcar otros ámbitos no estrictamente filosóficos, pudiendo ser extraídos de poemas, canciones, películas, documentales, obras ensayísticas de la ciencia, la antropología, la sociología...; y 5) deben procurar, especialmente los primeros textos que lean los alumnos y alumnas, no desviarse excesivamente de una paridad de género: esto es especialmente importante para demostrar a las alumnas, la mitad de nuestro alumnado, que la filosofía no es una cuestión exclusivamente masculina.

La importancia de una selección adecuada de textos se hace patente a la hora de realizar lecturas conjuntas en el aula que posibiliten el planteamiento por parte del alumnado de preguntas de difícil solución (si es que la tienen), que más tarde podrán ser reformuladas por el profesor o profesora en forma interrogativa para el diseño de las diferentes propuestas de disertación.

La ponente insistió en la importancia de enseñar al alumnado el método de lectura filosófico, que consiste en interrumpir, volver a empezar, buscar, subrayar, releer... En definitiva, pensar *con* el texto. Una buena colección de textos posibilitará la discusión oral de temas filosóficos presentes en el currículum de la asignatura y servirá como ensayo oral de lo que más tarde pondrán en palabras a la hora de escribir sus disertaciones individuales.

En este punto, es asimismo importante que el profesor o profesora sea capaz de enseñar al alumnado a registrar la discusión que acaece en el aula mientras se lee y se piensa sobre los textos, anotando las distintas tesis y sus consecuencias, los autores de referencia, ejemplos... Según la ponente, en filosofía, al fin y al cabo, estudiar equivale a investigar: a hacerse preguntas, leer, anotar... poner en juego la curiosidad ante cuestiones relevantes para la humanidad.

Tras la lectura en clase de varios textos, el alumnado estará preparado para la realización de una disertación individual escrita en el aula. Soledad sugiere ofrecer más de una pregunta para la disertación y ofrece la posibilidad de poner condiciones adicionales a la misma, según quiera potenciarse uno u otro aspecto que el alumnado deba mejorar con respecto a ejercicios anteriores (por ejemplo “cita por lo menos tres textos relacionados” o “realiza la disertación en cuatro párrafos que ofrezcan una introducción, un análisis terminológico, una argumentación y una conclusión, respectivamente”). La ponente permite a sus alumnos llevar material no electrónico: apuntes, libros, información, disertaciones previas....

Por último, se incide en la importancia de la corrección grupal tras la disertación. Se intentará trazar con la ayuda de todo el alumnado un plan de

disertación “a agua pasada”, para que cada alumno o alumna sepa qué ha sabido o no hacer y qué aspectos de la disertación debe mejorar (planteamiento, expresión rigurosa, exposición razonada, orden y estructura, e información, desglose que ofreció la ponente para evaluar la calidad de la disertación).

En la segunda parte del taller, Soledad entregó tres disertaciones distintas (una muy buena, una correcta y una pobre) a los asistentes para que intentaran evaluarlas ellos mismos. Después, se procedió a discutir las distintas opiniones.

La ponencia de Soledad García Ferrer nos ofreció una opción valiosa para la enseñanza de la filosofía en el bachillerato. En sus propias palabras, la disertación abre la posibilidad de “entender la filosofía en primero de bachillerato como *práctica* de la filosofía”, posibilitando la apertura de un espacio de libertad desgraciadamente escaso en la enseñanza, ya que es posiblemente “la única asignatura donde se puede fomentar la toma de postura, permitiendo ese uso de la libertad” tan característico de la filosofía.

## ACTA DEL TALLER DE TÉCNICAS DE DISERTACIÓN PARA FUTUROS PROFESORES DE FILOSOFÍA

Jueves, 10 de diciembre de 2020, de 16:00 a 19:00h

(Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Filosofía, edificio A, Aula 217)

Director de la sesión: Felipe Ledesma Pascal

A las 16:00 h. da comienzo el seminario con una presentación a cargo de Guillermo Villaverde, que dio paso al profesor Felipe Ledesma, el cual introdujo el taller con unos comentarios acerca de la brecha abierta entre la educación secundaria y la institución universitaria y su carácter engañoso al tiempo que repartió entre los asistentes tres ejercicios de disertación elaborados por distintos alumnos para su utilización en la sesión (se tratan de ejercicios realizados en clase por los alumnos, escritos durante una hora y en base a problemas tratados en sesiones anteriores. En este caso se trata de desarrollar la cuestión “¿basta con que nos sintamos libres para estar seguros de que lo somos?”). Los temas fundamentales que estructurarán la sesión son: qué se entiende por disertación, cuál es su sentido en clase de filosofía, cómo y para qué se hace y cómo se evalúa y puntúa.

¿Qué es la disertación? En lo esencial, la disertación es un ejercicio en el que partimos de una pregunta típicamente dialéctica y que da pie para que alguien redacte un escrito en que se replantea esa pregunta. Por tanto, la pregunta no se contesta sin más, debe ser reformulada y discutida. Sólo más adelante debe darse una respuesta, la cual justifica todo esfuerzo de discusión y argumentación. En la disertación no buscamos que los alumnos den la respuesta correcta, no buscamos que trabajen un material que cierre el problema, sino que les pedimos que aborden el problema, desde una de las perspectivas clásicamente planteadas y con conciencia de que el problema está abierto, siempre esperando ser de nuevo planteado. Lo relevante en el ejercicio es la argumentación, la alusión a referencias y la problematización y limitación de la propia respuesta. Se trata, en definitiva, de aprender a discutir de un modo metódico.

Se suceden varias preguntas de alumnos tras la intervención de Felipe: ¿cómo evaluar el ejercicio?, ¿es relevante en un ejercicio realizado en aula la capacidad de referenciar, de citar correctamente?, ¿en qué medida evaluar según el perfil singular del propio alumno?, ¿cuántas disertaciones se puede pedir a los alumnos en un cuatrimestre, cada cuanto tiempo y qué carga de corrección supone para el profesor?. Felipe responde que la calificación depende de la estructura y redacción de la argumentación, la hilazón y la justificación de las propias afirmaciones. El ejercicio es elaborado con materiales, lo cual obliga a los alumnos a citar adecuadamente. La periodicidad del ejercicio puede ser mensual, de 15 días. En un país en el que se redacta poco y se lee menos, en la secundaria se tiende a olvidar la cuestión de leer y escribir. Lo prudente en la implementación del ejercicio es procurar que poco a poco

los alumnos se fijan en distintos aspectos de la disertación: primero en la estructura, más adelante en la argumentación, en la expresión o retórica al final.

El profesor Ledesma comienza la segunda parte aclarando que plantear un ejercicio de disertación como mero complemento ocasional en un curso puede ser muy desalentador. Lo conveniente es que el curso esté orientado y estructurado en torno a la disertación. Para ello, el curso debe ir acompañado de un trabajo de lectura de ejemplos de ejercicios de discurso. Todos estos textos llevan como enunciado una pregunta del tipo dialéctico. Se trata de ver qué han dicho ciertos autores en torno a tales preguntas. Deben abordarse teniendo conciencia de la distancia que separa a los alumnos de ellos, pero no por alejándoles de la complejidad de los problemas que contienen. Hay que leer en voz alta, enseñarles a entonar para entender la sintaxis que estructura el texto. Del texto hay que extraer los problemas concretos, a lo cual se llega normalmente en una segunda lectura. En el ejercicio es siempre relevante como formulamos la cuestión en el enunciado, dejar claro qué pedimos a los alumnos. El alumno debe en su respuesta siempre replantear la cuestión para dar paso al problema que va a desarrollar.

Un estudiante pregunta cuál es el canon de estos textos y si es preferible elegirlos de entre los clásicos o de entre autores modernos. Felipe responde que es indiferente, si bien no por ser más modernos pueden despertar mayor interés. Los textos son pertinentes por su provecho en la discusión y no por su estatuto en la historia de la filosofía como tal. Una segunda estudiante pregunta si es posible precisar lo que sería un planteamiento erróneo: ¿se puede plantear un problema mal?, ¿cuál sería esa corrección del planteamiento? Felipe responde que de lo que se trata sobre todo es que aprendan a diferenciar entre decir algo y hablar de algo. En la introducción y replanteamiento del problema se trata de presentar un problema sin decir aún nada de él, sin concretar una respuesta, desplegando sus aristas. Hay que conseguir que los alumnos tropiecen con las palabras, que vuelvan sobre el texto para descubrir los sentidos que habían permanecido desapercibidos.

En la tercera parte de la sesión, Felipe aborda el problema de cómo calificar y evaluar estos ejercicios. En el ejercicio emplea una rúbrica que distingue diferentes aspectos evaluables. La nota final no es la nota media de los aspectos, es una calificación global, no una mera media. Teniendo en cuenta todo lo evaluado, hay defectos que no deben tenerse en cuenta al evaluar desde el comienzo. Son dejados para más adelante, cuando el alumno ha adquirido una mínima destreza. La corrección debe ser constructiva, resaltar los aspectos positivos en el desempeño del alumno y dejar ver los negativos. No queremos un alumno orientado a encajar una respuesta correcta, aceptada, sino un alumno que se arriesgue e implique en los problemas. Quizás en ocasiones se equivoque. Lo importante es que lo haga en medio de un proceso de reflexión y argumentación, en el cual vaya adquiriendo recursos retóricos con que armarse en futuras disertaciones.

Un estudiante pregunta por el baremo de exigencia y corrección. Felipe aclara que debe ser fijado por el profesor, medido con el paso de los cursos y de la experiencia con el alumnado. Los criterios deben siempre ser explicados y ser comprensibles para los alumnos, de forma que entiendan aquello que se les pide. Esto puede resultar conflictivo. A menudo están acostumbrados a ser bien evaluados por encajar una respuesta considerada correcta. Esto les predispone a no entender que en filosofía, y en este tipo de ejercicio, no sea acertado devolver sin más el texto, sin una discusión y problematización propias.

Felipe prosigue comentando que uno de los problemas clave en la educación secundaria que hace realmente pertinente el ejercicio de la disertación es dar por supuesto que los alumnos aprenden sin más a leer y escribir en educación básica y secundaria. Esto es cierto sólo en un sentido muy limitado. El uso del discurso y sus herramientas de redacción y comprensión lectora son algo muy alejado de la capacidad de manejo del lenguaje de los estudiantes. En este sentido, la actividad de disertación debe ser precedida de un entrenamiento en la escritura, en técnicas de

construcción discursiva. Hay que trabajar ese uso del lenguaje desde el comienzo. Por ejemplo, resumir, una tarea tan escolar y rutinaria, es importante. Saber reducir a la mitad un texto sin que sufra merma significativa su contenido o extraer la sinopsis de un texto literario no son tareas nada obvias. Para ello hace falta vocabulario y capacidad para separar lo esencial de lo accesorio.

Al comienzo del curso debiera tratarse de hacer un uso del discurso pero reduciendo su dificultad al máximo y trabajando probablemente con textos literarios: una sinopsis de un cuento, una caracterización concisa de un personaje, hablar en lugar de los personajes, desde su punto de vista, imaginando que eres un personaje concreto en una situación concreta... Todo ello facilita la redacción y desata la lengua. Esto también ayuda a aprender qué es tener una opinión y como se forma desde un punto de vista, como esto la limita y la posibilita a un tiempo. Hay que despertar la sensibilidad por los conectores, por las preposiciones y conjunciones, su utilidad y su sentido como estructuradores del discurso. Se les pide también que comenten un texto. "Comentar" es un verbo que genera miedo: ¿dónde hay que mirar para hacer el comentario? A ningún sitio. Es el alumno el que debe comentar sobre lo leído, comenzando por temas simples, desarrollando la capacidad interpretativa y hermenéutica y la aptitud para sacar conclusiones.

Al finalizar la tercera parte de su exposición, Felipe se despide de todos y le agradecemos su presencia, cerrando el seminario pasadas las 19:00 h.

**ANEXO B3**  
**PRUEBAS DE IMPRENTA DEL LIBRO COLECTIVO**  
***¿CÓMO SE HACE UNA DISERTACIÓN FILOSÓFICA?***  
**(LÍNEA 2)**



**Análisis y crítica**

**Felipe M. Ignacio (coord.)**

# **¿Cómo se hace una disertación filosófica?**

**Guillermo  
Escolar**  
E D I T O R





Este trabajo se enmarca dentro de los proyectos Innova-Docencia UCM nº 115, convocatoria 2019/2020, *La filosofía entre el Bachillerato y la Universidad: perspectivas docentes para la educación en el siglo XXI*, y nº 106, convocatoria 2020/2021, *La filosofía entre el Bachillerato y la Universidad: perspectivas docentes para la educación en el siglo XXI (II)*. Está vinculado, a su vez, al proyecto de I+D *Naturaleza humana y comunidad IV: El filósofo, la ciudad y el conflicto de las facultades, o la filosofía en la crisis de la humanidad europea del siglo XXI* (nº de referencia: FFI2017-83155-P).

En la edición de este libro ha participado el Departamento de Lógica y Filosofía Teórica de la Universidad Complutense de Madrid.

1ª edición, 2021

© Los autores, de sus respectivas contribuciones al presente volumen

© Guillermo Escolar Editor S.L.  
Avda. Ntra. Sra. de Fátima 38, 5ºB  
28047 Madrid  
info@guillermoeditor.com  
www.guillermoeditor.com

Diseño de cubierta: Javier Suárez

Maquetación: Equipo de Guillermo Escolar Editor

ISBN: 978-84-18093-98-2

Depósito legal: M-00000-2021

Impreso en España / Printed in Spain

Kadmos

P.I. El Tormes, Río Ubierna 12-14

37003 Salamanca

Reservados todos los derechos. De acuerdo con lo dispuesto en el Código Penal, podrán ser castigados con penas de multa y privación de libertad quienes, sin la preceptiva autorización, reproduzcan o plagien, en todo o en parte, una obra literaria, artística o científica, fijada en cualquier tipo de soporte.





# INTRODUCCIÓN





## ENSEÑAR FILOSOFÍA, ENSEÑAR A FILOSOFAR

FELIPE M. IGNACIO

No hay filosofía sin pregunta por la filosofía, y esta a su vez dispara una segunda pregunta sobre la forma adecuada de enseñarla. A diferencia de otros saberes que se lanzan inmediatamente a su objeto de investigación sin prestar especial atención a su propia naturaleza, aclarar esta es un aspecto inevitable de la reflexión filosófica. Esta reflexión se refleja, para empezar, en la proliferación de géneros literarios y sus diversas justificaciones, desde el diálogo a la epístola pasando por el tratado y el ensayo, pero también en los esfuerzos por encontrar la fórmula adecuada para institucionalizar su enseñanza, por establecer un cierto canon de *clase de filosofía*. ¿Cómo, pues, hay que enseñar filosofía? ¿Cuál es el enfoque adecuado para comunicar esta forma de saber? ¿Qué fines debe perseguir y qué medios debe adoptar? Y, finalmente, lo que aquí más nos interesa: ¿puede ser el ejercicio escolar de la disertación la herramienta que mejor se adapte a esta tarea, el *cómo* más adecuado a su *qué*?

### 1. ¿ENSEÑAR FILOSOFÍA O ENSEÑAR A FILOSOFAR?

Una de esas querellas más aparentes que reales que llenan la historia del pensamiento es precisamente la que protagonizan Kant y Hegel sobre esta cuestión, implícita dentro de una más ancha meditación sobre la naturaleza del saber en general y de la filosofía en particular.

Se trata de una historia bien conocida. Kant fija su posición en el *Aviso* para su curso del semestre de invierno de 1765<sup>1</sup>. Su punto de partida es la experiencia cotidiana de los alumnos que pisan por pri-

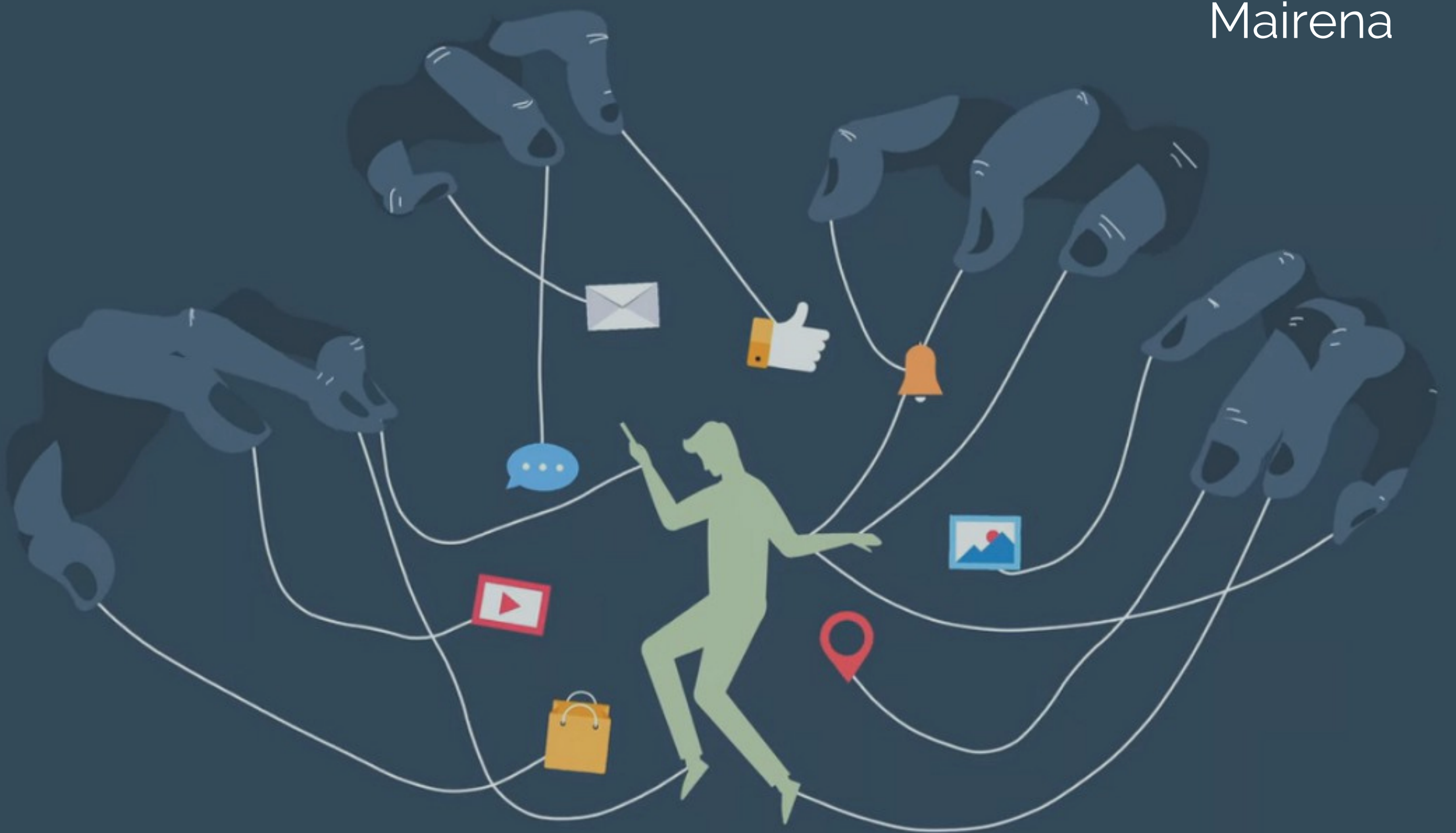
<sup>1</sup> Cfr. Kant, I., *Aviso de I. Kant sobre la orientación de sus lecciones en el semestre de invierno de 1765-1766*, trad. de X. Intxausti y A. Freire, en *Ágora* 10 (1991), pp. 131-152.



**ANEXO B4**  
**CONVOCATORIA DEL CERTAMEN DE DISERTACIÓN JUAN**  
**DE MAIRENA**

# ¿Podemos seguir creyendo hoy que el desarrollo tecnológico nos hará más libres?

Certamen de disertación  
filosófica Juan de  
Mairena



**Convoca la Facultad de Filosofía UCM**

Organizado desde el Máster de Formación del Profesorado y vinculado al Proyecto Innova-Doctencia nº106:  
La filosofía entre el Bachillerato y la Universidad: perspectivas docentes para la educación en el siglo XXI (II)

# BASES:

## 1) ¿Quién puede participar?

Estudiantes del Grado en Filosofía y Doble Grado en Derecho y Filosofía y en CC. Políticas y Filosofía de la **UCM**.

## 2) ¿Cuál debe ser el formato de la disertación?

La composición tendrá un máximo de **3.600 palabras (6 páginas)**. Times New Roman, 12. Márgenes izdo./dcho: 3cm. Márgenes superiores/inferior: 2,5 cm. Espacio interlineal sencillo. Separación entre párrafos: 6 puntos.

Una disertación es una reflexión razonada que trata de resolver una cuestión propuesta. Para ello, hay primero que plantear adecuadamente el problema (**introducción**), desplegar ordenadamente los argumentos que permitan resolverlo (**desarrollo**), y sintetizar brevemente las conclusiones alcanzadas (**conclusión**).

## 3) ¿Cómo y cuándo entregarlo?

Cada participante podrá presentar **un único trabajo inédito y original**. Se entregará en un sobre cerrado en el que figurará el pseudónimo del autor. Dentro del sobre, además del trabajo, se incluirá una plica (un segundo sobre pequeño) que contendrá los datos personales del participante: nombre, apellidos, DNI, Grado en el que está matriculado y curso, **teléfono de contacto y correo electrónico**. El trabajo se depositará en la **conserjería de la Facultad de Filosofía A desde el lunes 1 hasta el viernes 5 de marzo de 2021**.

## 4) ¿Cuáles son los premios?

Publicación de los trabajos por la Facultad de Filosofía y apertura de una cuenta en una librería por valor de:

- **Primer Premio: 200€**
- **Primer Accésit: 100€**
- **Segundo Accésit: 100€**

**El acto de entrega de premios** se realizará el jueves **24 de marzo a las 12.00 horas** en el Paraninfo de la Facultad de Filosofía.

## 5) ¿Cuáles son los criterios del jurado?

El jurado, compuesto por un comité de alumnos y profesores del Máster de Formación del Profesorado, valorará los siguientes elementos de la composición:

**1) PERTINENCIA:** la adecuación con el tema planteado. Que no huya del tema.

**2) SISTEMATICIDAD:** el orden, cohesión y coherencia de la argumentación. Que la introducción presente con claridad la problemática, que el desarrollo sea continuo y progresivo, y que la conclusión se siga realmente de la argumentación. Que no sea desordenado e inconsecuente.

**3) CONOCIMIENTO DEL TEMA:** el dominio de la cuestión, la riqueza y rigor de los argumentos empleados y de los autores discutidos. Que no sea una improvisación, ni un conjunto de ocurrencias.

**4) CARÁCTER DIALÉCTICO:** que tenga en cuenta diferentes puntos de vista, desarrollando argumentos tanto a favor como en contra. Que no sea unívoco y parcial.

**5) USO DE PRUEBAS Y EJEMPLOS:** el empleo de pruebas y ejemplos suficientes para corroborar o refutar los argumentos. Que no sea dogmático.

**6) ESTILO ELEGANTE:** que la redacción sea clara, sencilla y vivaz. Que evite tanto la pedantería como la palabrería inútil.

**7) ORIGINALIDAD:** que sea una reflexión propia y personal. Que no sea una mera recopilación o reproducción de conocimientos ajenos.

**Su fallo será inapelable**, y podrá declarar los premios desiertos o *ex aequo*.

- ¡Sus dioses! No se trata de sus dioses, uno o tres, hombre o mujer. Lo que importa es la gente. Ellos se mueven, no los dioses de los constructores del puente –dijo Krisna.

- Así sea. He hecho que un hombre venerara el carruaje de fuego cuando estaba todavía quieto respirando humo, y no sabía que me estaba venerando a mí –intervino Hanuman el mono–. Ellos sólo cambiarán un poco los nombres de sus dioses. Yo conduciré a los constructores de puentes como en la antigüedad; Siva será venerado en las escuelas por los que dudan y desprecian a sus semejantes; Ganesha tendrá a sus mahajun, y Bhairon a los conductores de burros, los peregrinos y los vendedores de juguetes. Amado, no harán otra cosa que cambiar los nombres, y eso ya lo hemos visto mil veces.

-Seguramente que no harán más que cambiar los nombres –repitió Ganesha, pero entre los dioses se produjo un movimiento de inquietud.

- Cambiarán algo más que los nombres. A mí es al único que no podrán matar mientras las doncellas y los hombres se unan o la primavera siga a las lluvias del invierno. Seres Celestiales, no por nada he caminado sobre la tierra. Mis gentes no saben ahora lo que son; pero yo, que vivo con ellos, leo en sus corazones. Grandes Reyes, el principio del final ya ha nacido. Los carruajes de fuego gritan los nombres de dioses nuevos que no son los antiguos con nombres nuevos. ¡Bebed y comed ahora a lo grande! ¡Bañad vuestros rostros en el humo de los altares antes de que se enfríen! Seres Celestiales, recibid los cumplidos y escuchad los címbalos y los tambores mientras haya todavía flores y canciones. Tal como los hombres cuentan el tiempo, el final está lejos; pero tal como lo contamos nosotros, ya es hoy. He hablado.

### **R. Kipling, *Los constructores del puente***

**ANEXO B5**  
**ACTA DEL JURADO DEL CERTAMEN DE DISERTACIÓN**  
**JUAN DE MAIRENA**



I CERTAMEN DE DISERTACIÓN FILOSÓFICA  
*JUAN DE MAIRENA*  
FACULTAD DE FILOSOFÍA UCM  
CURSO 2020-2021

ACTA DEL JURADO

Reunido en la Facultad de Filosofía de la Universidad Complutense de Madrid el Jurado del I Certamen de Disertación Filosófica *Juan de Mairena*, convocado por esta Facultad durante el curso 2020-2021, formado por los alumnos del Máster de Formación del Profesorado (especialidad de Filosofía) Lucas Albor, Mateo Castro, Alberto Coronel, Óscar Díaz, Enrique García, Iciar López, Beatriz Nozal, y Eduardo Pazos, coordinado por el profesor Felipe M. Ignacio, organizador del Certamen, se certifica que los participantes premiados son los siguientes:

1º Premio – Carolina Cuadrado Bastos, DNI 51725479C, estudiante de 5º curso del Doble Grado de CC. Políticas y Filosofía.

1º Accésit – Alberto Valenciano García, DNI 51524300E, estudiante de 2º Curso del Grado de Filosofía.

2º Accésit – Olga Aguilar Martínez, DNI 50343196Z, estudiante de 1º curso del Doble Grado de Derecho y Filosofía.

Y para que así conste, firmo la presente Acta en Madrid a 22 de Marzo de 2021,

Fdo.: Felipe M. Ignacio  
Organizador del Certamen

**ANEXO C1**  
**COMPOSICIÓN DEL SEMINARIO *EJEMPLÍSTICA EN EL***  
***AULA DE FILOSOFÍA (LÍNEA 3)***

(A esta lista debe añadirse los demás miembros de la UCM y otros consignados como participantes en esta línea)

1	F. Raúl García Tendero	04222177K	RESPONSABLE	IES Jaime Ferrán
2	Roberto Lago Fernández	77004466Y	Participante	IES Ágora Alcobendas
3	Andrea Mosquera Varas	02717535Q	Participante	IES María Guerrero
4	Carolina Santiago	02268313F	Participante	Ceipso Velázquez (Fuenlabrada)
5	David Domínguez Manzano	20483469Z	Participante	IES Jaime Ferrán
6	Clara Serrano	70249942F	Participante	IES Vicente Aleixandre
7	Teodoro Mora Mínguez	50194339J	Participante	IES Francisco de Goya
8	José Miguel Hernando Santacruz	05297684W	Participante	Ceipso Velázquez (Fuenlabrada)
9	Abel Fernández Rivera	02726451P	Participante	IES El Espinillo

**ANEXO C2**  
**MATERIAL ELABORADO EN EL SEMINARIO DE LA LÍNEA 3:**  
**RECOPILATORIO DE EJEMPLOS**

# SELECCIÓN DE EJEMPLOS EN EL AULA DE FILOSOFÍA

Seminario 2020-2021  
Ejemplística en el Aula de Filosofía<sup>1</sup>  
CTIF Madrid-Oeste

---

<sup>1</sup> Grupo de trabajo integrado por David Domínguez Manzano, Carmen Adriana Santander García, Abel Fernández Rivera, Carolina Santiago Prats, José Miguel Hernando Santacruz, Andrea Carolina Mosquera Varas, Roberto Lago Fernández, Teodoro Mora Mínguez y F. Raúl García Tendero.

ÍNDICE

Ejemplo nº 1: La suerte moral.....	3
Ejemplo nº 2: La suerte epistémica: los casos de Gettier .....	8
Ejemplo nº 4: El pescador de caña.....	15
Ejemplo nº 5: El trozo de cera.....	21
Ejemplo nº 6: Del más allá, epistemología y metafísica .....	25
Ejemplo nº 7: La verdad sobre el caso del señor Valdemar y la cuestión de la muerte .....	27
Ejemplo nº 8: Sobre un presunto derecho a mentir por filantropía .....	29
Ejemplo nº 9: La inmigración desde la ética utilitarista y la ética deontológica	31
Ejemplo nº 10: Salvar a un niño.....	34
Ejemplo nº 11: El ejemplo de Huckleberry finn.....	36
Ejemplo nº 12: La revolución como ejemplo de acontecimiento .....	39
Ejemplo nº 13: La prohibición del derecho de resistencia (a la constitución política de la Revolución Francesa).....	42
Ejemplo nº 14: El deporte como espectáculo.....	45
Ejemplo nº 15: <i>Throffer</i> (¿oferta o amenaza?) .....	48
Ejemplo nº 16: Paternalismo.....	50

## EJEMPLO N° 1: LA SUERTE MORAL

**1. Autores:** Bernard Williams, Thomas Nagel, John Greco.

**2. Localización exacta del pasaje:**

- a. Williams, B., 1981, "Moral Luck", en *Moral Luck*, Cambridge: Cambridge University Press, 20-39.
- b. Nagel, Thomas, 1979, "Moral Luck", en *Mortal Questions*, New York: Cambridge University Press
- c. Greco, J., 1995, "A Second Paradox Concerning Responsibility and Luck", *Metaphilosophy*, 26: 81-96.

**3. Contexto general de la obra:**

Los artículos de Williams y Nagel, ambos titulados «Moral Luck», surgen de sendas comunicaciones que sus autores presentaron en un Simposio organizado por la Aristotelian Society y la Mind Association en 1975. Ambos—y muy especialmente el de Nagel—están considerados los textos fundacionales de la ingente literatura dedicada en el ámbito de la filosofía moral analítica al problema de la suerte moral. El artículo de Greco es una contribución posterior a esta literatura dedicada a explorar el hecho aparentemente paradójico de que nuestra evaluación moral de un agente puede en ocasiones depender de factores azarosos que escapan a su control y su responsabilidad.

La mejor formulación del problema de la suerte moral la encontramos en el artículo de Nagel. Según él, aceptamos intuitivamente que nuestros juicios morales están regulados por un **principio del control**: «No se puede evaluar moralmente a las personas por aquello que no es culpa suya, o por aquello que se debe a factores que escapan a su control. Así que una ausencia clara de control, producida por movimientos involuntarios, fuerzas físicas o la ignorancia de las circunstancias, excusa lo que se hace de ser juzgado moralmente». Sin embargo, hay casos en los que factores que escapan al control de los agentes si influyen en los juicios morales que realizamos acerca de ellos: «Cuando un aspecto significativo de lo que uno hace depende de factores que escapan a su control, pero aun así continuamos tratándolo a tal respecto como objeto de juicio moral, podemos llamar a esto **suerte moral**».

**4. Contexto concreto del pasaje:**

El ejemplo que seleccionamos del artículo de Bernard Williams se enmarca en su discusión de lo que él denomina **lamento del agente** [agent regret].

“Pero hay una especie particularmente importante de arrepentimiento, al cual llamaré «lamento del agente» [*agent-regret*], que una persona puede sentir hacia sus propias acciones pasadas (o, a lo sumo, acciones en las que se ve a sí mismo como participante). En este caso, la supuesta posible diferencia es que uno podría haber actuado de otra manera, y el foco del lamento recae sobre esa posibilidad, siendo formado el pensamiento en parte sobre la base de concepciones de primera persona sobre cómo uno podría haber actuado de otro modo.

[...] El sentimiento de lamento del agente no está en absoluto restringido a las acciones voluntarias. Se puede extender mucho más allá de aquello que uno hizo intencionalmente hasta cubrir casi cualquier cosa por la cual

uno fuera causalmente responsable en virtud de lo que hizo de manera intencionada”. (Williams, 1981: 27-28)

Los ejemplos escogidos del texto de Nagel ilustran tres de los cuatro tipos en los que el autor clasifica las diversas manifestaciones del fenómeno de la suerte moral:

“En términos generales, hay cuatro modos en los que los objetos naturales de evaluación están perturbadoramente sometidos a la suerte. Una es el fenómeno de la suerte constitutiva—el tipo de persona que eres, donde esto no es sólo una cuestión de lo que haces deliberadamente, sino de tus inclinaciones, capacidades y temperamento. Otra categoría es la suerte en las circunstancias—el tipo de problemas y situaciones que uno enfrenta. Las otras dos tienen que ver con las causas y los efectos de la acción: hay suerte en cómo uno está determinado por las circunstancias antecedentes, y suerte en el modo en que nuestras acciones y proyectos resultan. Todas ellas presentan un problema común. Se oponen a la idea de que uno no puede ser más culpable o digno de estima por nada salvo por aquella fracción que está bajo nuestro control. Parece irracional arrogarse o dispensar crédito o culpa por cuestiones sobre las que la persona no tiene control alguno, o por su influencia en resultados sobre los que sólo tiene un control parcial”.

El ejemplo de Greco es el caso nuclear sobre el que construye su paradoja acerca de la suerte moral. Es una variante de un ejemplo que tanto Williams como Nagel toman en consideración: el del conductor que atropella accidentalmente a alguien cuando bien podría haberse dado la buena suerte de que nadie se cruzara en su camino.

### 5. Fragmento que recoge el ejemplo:

#### Bernard Williams

El conductor de camión que, sin ninguna falla por su parte, atropella a un niño, se sentirá de manera muy distinta a cualquier espectador, incluso un espectador que estuviera sentado junto a él en la cabina, excepto quizás en la medida en que el espectador considere que él mismo podría haber prevenido el accidente [...]. Sin duda, y acertadamente, la gente intentará, al consolarle, sacar al conductor de este estado de sentimiento, moverle de donde está a algo más parecido al lugar de un espectador, pero es importante que esto se vea como algo que es necesario hacer, y seguramente albergaremos alguna duda con respecto a un conductor que con demasiado facilidad o presteza se mueva a esa posición. Lo sentimos por el conductor, pero ese sentimiento coexiste con, y de hecho presupone, que hay algo especial acerca de su relación con lo sucedido, algo que no puede eliminarse meramente por la consideración de que no fue su culpa [...].

Las diferencias entre el lamento del agente y el lamento sentido por un espectador no sólo emergen en los pensamientos e imágenes que entran en el sentimiento, sino también en diferencias de expresión. Puede que el camionero actúe de algún modo que espera que constituya o al menos simbolice algún tipo de recompensa o restitución, y esto será una expresión de su lamento de agente. (Williams, 1981: 28).

#### Thomas Nagel

**Suerte resultante**

El camionero, si está enteramente desprovisto de culpa, se sentirá terriblemente por su papel en el evento, pero no tendrá nada que reprocharse. Así pues, este ejemplo de lamento del agente no es todavía un caso de mala suerte *moral*. Sin embargo, si el conductor fue culpable de una negligencia, aunque fuese mínima—olvidarse de revisar sus frenos, por ejemplo—entonces si esa negligencia contribuye a la muerte del niño, no sólo se sentirá terrible. Se culpará a sí mismo por la muerte. Y lo que convierte a esto en un ejemplo de suerte moral es que sólo tendría que culparse muy ligeramente por la negligencia misma si no hubiera emergido ninguna situación que le hubiera requerido frenar súbita y violentamente para evitar atropellar a un niño. Y aun así la *negligencia* es la misma en ambos casos, y el conductor no tiene control alguno sobre si un niño se cruzará o no en su camino.

Lo mismo se verifica con niveles más elevados de negligencia. Si alguien ha bebido demasiado y su coche invade la acera, se puede tener a sí mismo por moralmente afortunado si no hay peatones en su camino. Si los hubiera, seguramente sería culpable de sus muertes, y probablemente sería procesado por homicidio. Pero si no hiere a nadie, aunque su temeridad es exactamente la misma, tan sólo es culpable de una ofensa legal mucho menos seria y se reprochará a sí mismo y será objeto de reproche ajeno de manera mucho menos severa.

**Suerte constitutiva**

Kant fue particularmente insistente acerca de la irrelevancia moral de las cualidades del temperamento y la personalidad que no están bajo el control de la voluntad. Cualidades como la simpatía o la frialdad pueden proveer el trasfondo contra el cual la obediencia a los imperativos morales se haga más o menos difícil, pero no pueden ser ellos mismos objeto de evaluación moral, y podrían interferir con la evaluación correcta de su objeto genuino—la determinación de la voluntad por el motivo del deber. [...] Y aun así la gente es moralmente condenada por semejantes cualidades, y estimada por otras que también están más allá del control de su voluntad: son evaluadas por *cómo son*.

**Suerte circunstancial**

Un ejemplo conspicuo de esta es político. Los ciudadanos ordinarios de la Alemania Nazi tuvieron una oportunidad de comportarse heroicamente oponiéndose al régimen. También tuvieron una oportunidad de comportarse mal, y muchos de ellos son culpables de haber fallado esta prueba. Pero es una prueba a la cual los ciudadanos de otros países no fueron sometidos, con el resultado de que incluso si ellos, o algunos de ellos, se habrían comportado igual de mal como los alemanes en circunstancias semejantes, no se vieron en posición de hacerlo y por tanto no son igualmente culpables. Aquí de nuevo nos vemos moralmente a expensas del destino, y podría parecer irracional si reflexionamos sobre ello, pero nuestras actitudes morales ordinarias serían irreconocibles sin ello.

*John Greco*

C1 va a una fiesta y se emborracha, decide conducir de todos modos y procede a conducir borracho. De camino a casa pierde el control de su coche, se desvía hacia la acera y mata a un peatón. Un segundo conductor, llamémoslo C2, va a una fiesta y se emborracha, decide conducir de todos modos y procede a conducir borracho. En el camino a casa, C2 pierde el control de su automóvil y

se desvía hacia la acera, pero no mata a nadie porque no hay nadie para que lo maten. C2 recupera el control de su coche y llega a casa sano y salvo.

El problema aquí es que se supone que la suerte no afecta la responsabilidad moral. Por otro lado, es solo una cuestión de suerte que haya un peatón en la acera donde C1 perdió el control de su automóvil, y ningún peatón en la acera donde C2 perdió el control de su automóvil. Pero entonces C1 no puede ser más culpable que C2 por matar a un peatón. Por decirlo más claramente, parece incorrecto decir que C1 es peor persona que C2 por haber matado a un peatón. Una vez más, la única diferencia entre ellos era una cuestión de suerte. Además, C2 obviamente no es culpable de matar a ningún peatón, ya que C2 no mató a ningún peatón. Pero entonces C1 tampoco es responsable de matar a un peatón. Podemos enunciar el argumento de manera más formal de la siguiente manera.

*Argumento 2*

1. Si no hay diferencia entre las personas S1 y S2 con respecto a un evento X, excepto por factores que escapan al control de ambas, entonces S1 y S2 son igualmente responsables con respecto a X.
2. No hay diferencia entre C1 y C2 con respecto al homicidio del peatón, salvo por factores que escapan al control de ambos conductores.
3. Por lo tanto, C1 y C2 son responsables en igual medida del homicidio de un peatón (por 1 y 2).
4. Pero C2 no es moralmente responsable por el homicidio de un peatón, ya que no mató a ningún peatón.
5. Por lo tanto, C1 no es responsable del homicidio de un peatón (por 3 y 4).

[...] considérese el caso de C3. C3 va a una fiesta, se emborracha, decide conducir en estado de ebriedad, pero se desmaya antes de que pueda poner su coche en marcha. Ahora no podemos culpar a C3 por beber y conducir, ya que no condujo ebrio. Pero, por supuesto, es solo una cuestión de suerte que C3 se desmaye antes de conducir ebrio, mientras que C1 y C2 no. Entonces, ¿cómo podemos apoyar la afirmación de que C1 y C2 tienen más culpa que C3? De hecho, parece incorrecto decir que C3 es mejor persona que C1 o C2 en virtud del hecho de que C3 no condujo ebrio. Si vamos a continuar con la estrategia actual para aislar la responsabilidad sustancial de la suerte, entonces habrá que buscar la culpa en otra parte.

El siguiente lugar donde buscar es obvio, porque aunque C3 no condujo ebrio, decidió hacerlo. Esto sugiere que la culpa sustancial debe basarse en las decisiones libres del agente. Los tres conductores son moralmente iguales a este respecto, ya que los tres decidieron libremente conducir ebrios. Pero considere una cuarta persona. C4 ni siquiera decidió conducir ebrio, pero solo porque le tocaba trabajar esa noche. Podemos imaginar que si a C4 no le hubiera tocado trabajar, habría ido a la fiesta y habría decidido libremente conducir ebrio. No veo que haya nada de paradójico en tal sugerencia. Podemos decir que C4 es una persona que decide libremente conducir ebria constantemente, y habría persistido en ese comportamiento esa noche si se le hubiera dado la oportunidad de hacerlo. ¿C4 es moralmente superior a C1, C2 o C3 por no haber decidido conducir ebria? Mi intuición es que la respuesta es no y, sin embargo, es solo una cuestión de suerte que a C4 le tocara trabajar la

noche de la fiesta, y solo una cuestión de suerte que a C1, C2 y C3 no les tocara trabajar.

Aquí podemos seguir buscando un motivo de culpa sustancial, pero al hacerlo nos alejamos bastante de nuestras intuiciones de sentido común. Por ejemplo, se podría sugerir que podemos culpar a las cuatro personas por ser el tipo de persona que decidiría conducir ebria, si se les diera la oportunidad. Nótese que en esta sugerencia las personas nunca son sustancialmente culpables por sus decisiones, sus acciones o las consecuencias de sus acciones. Es más, las personas son sustancialmente culpables por ser el tipo de persona que tomaría decisiones o que actuaría de una determinada manera, incluso si finalmente no tomaron decisiones o no actuaron de esa manera. Como señalé anteriormente, nos hemos alejado mucho de nuestras intuiciones de sentido común con tal sugerencia.

Pero incluso si aceptáramos estos resultados contrarios a la intuición, la sugerencia actual aún no resuelve nuestro problema. Esto se debe a que podemos imaginar una quinta persona, C5. C5 ni siquiera es el tipo de persona que decidiría beber y conducir si tuviera la oportunidad, pero solo porque perdió a un amigo cercano por conducir ebrio y, por lo tanto, se ha sensibilizado sobre los peligros que conlleva tal comportamiento. Y podemos imaginar que C1, C2, C3 y C4 son todos tales que, si hubieran perdido a un amigo cercano por conducir en estado de ebriedad, ellos también se habrían convertido en personas que no decidirían libremente conducir ebrios (Greco, 1995: 86-88).

## 6. Indicaciones para su uso en clase:

Sugerencia de presentación de ejemplos de este tipo en el aula:

CONDUCTOR 1	CONDUCTOR 2	CONDUCTOR 3	CONDUCTOR 4
Es insultado en una fiesta	Es insultado en una fiesta	Es insultado en una fiesta	Es insultado en una fiesta
Decide aplacar su enfado conduciendo a gran velocidad	Decide aplacar su enfado conduciendo a gran velocidad	Decide aplacar su enfado conduciendo a gran velocidad	<i>Dado que su padre murió atropellado por un conductor imprudente, se abstiene de coger el coche cuando está alterado</i>
Arranca el coche	Arranca el coche	<i>En el momento de coger el coche, este no arranca</i>	
Conduce de manera imprudente	Conduce de manera imprudente		
Atropella a un peatón	<i>No atropella a ningún peatón</i>		

## EJEMPLO N° 2: LA SUERTE EPISTÉMICA: LOS CASOS DE GETTIER

**1. Autores:** Edmund Gettier y Alvin Goldman

**2. Localización exacta del pasaje:**

- a. Gettier, Edmund L., 1963, “Is Justified True Belief Knowledge?”, *Analysis*, 23(6): 121–123. doi:10.2307/3326922
- b. Goldman, A. 1976, “Discrimination and Perceptual Knowledge”, *The Journal of Philosophy*, 73(20): 771–791. doi:10.2307/2025679

**3. Contexto general de la obra:**

Los casos de Gettier son contraejemplos a lo que se presume que sería el análisis clásico del conocimiento, según el cual (cito aquí el análisis ofrecido por Gettier al principio de su artículo):

- (a) S sabe que P si y sólo si
  - (i) P es verdadera,
  - (ii) S cree que P, y
  - (iii) S está justificado en creer que P.

Dicho de otro modo: alguien sabe que *P* si y sólo tiene una creencia verdadera justificada en *P*.

Los dos casos propuestos por Gettier en el artículo citado dieron pie a una ingente literatura dedicada a la búsqueda de análisis del conocimiento alternativos que sortearan este tipo de contraejemplos. Sin embargo, cada nueva propuesta parecía venir acompañada por nuevos contraejemplos—el caso del condado de los graneros falsos, propuesto por Alvin Goldman y recogido aquí, es uno de los más famosos—.

**4. Contexto concreto del pasaje:**

Como ya hemos dicho, los dos casos propuestos por el propio Gettier fueron ofrecidos como contraejemplos al análisis clásico del conocimiento. Por lo que respecta al ejemplo de los graneros, Goldman lo propuso en el contexto de su defensa de una teoría causal del conocimiento perceptivo. Paradójicamente, poco tiempo después Goldman abandonaría la teoría causal en favor de una concepción fiabilista del conocimiento para la cual el caso del condado de los graneros falsos resulta especialmente problemático.

**5. Fragmento que recoge el ejemplo:**

Edmund Gettier

**Caso I**

Supóngase que Smith y Jones presentaron una solicitud para determinado empleo. Y supóngase que Smith tiene evidencia sólida de la siguiente proposición conjuntiva:

- (d) Jones es el hombre que obtendrá el empleo, y Jones tiene diez monedas en su bolsillo.

La evidencia que Smith tiene para (d) podría ser que el presidente de la compañía le aseguró que Jones sería seleccionado después de todo, y que él, Smith, contó las monedas en el bolsillo de Jones hace diez minutos. La proposición (d) implica:

(e) El hombre que obtendrá el empleo tiene diez monedas en su bolsillo.

Vamos a suponer que Smith ve la implicación que va de (d) a (e), y acepta (e) basado en (d), para la cual tiene evidencia sólida. En este caso, Smith está claramente justificado en creer que (e) es verdadera.

Pero imagínese, además, que aunque Smith no lo sepa, él mismo, no Jones, obtendrá el trabajo. Y, también que, aunque Smith no lo sepa, él mismo tiene diez monedas en su bolsillo. La proposición (e) es entonces verdadera, aunque la proposición (d), desde la cual Smith infiere (e), es falsa. En nuestro ejemplo, por tanto, todo lo que sigue es verdadero:

(i) (e) es verdadera

(ii) Smith cree que (e) es verdadera

(iii) Smith está justificado en creer que (e) es verdadera.

Pero es igualmente claro que Smith no sabe que (e) es verdadera; puesto que (e) es verdadera en virtud del número de monedas en el bolsillo de Smith, aun cuando Smith no sepa cuantas monedas hay en el bolsillo de Smith, y basa su creencia en (e) sobre la cantidad de monedas en el bolsillo de Jones, de quien falsamente cree que será la persona que obtendrá el trabajo.

## **Caso II**

Vamos a suponer que Smith tiene evidencia sólida para la siguiente proposición:

(f) Jones es propietario de un Ford.

La evidencia de Smith podría ser que Jones tenía en el pasado, hasta donde alcanza la memoria de Smith, en todo momento un automóvil, y siempre fue un Ford, y que Jones acabó de ofrecer a Smith un paseo mientras conducía un Ford. Vamos a imaginar, ahora, que Smith tiene otro amigo, Brown, cuyo paradero desconoce totalmente. Smith selecciona tres nombres de lugares de manera completamente aleatoria y construye las tres proposiciones siguientes:

(g) o Jones es propietario de un Ford o Brown está en Boston;

(h) o Jones es propietario de un Ford o Brown está en Barcelona;

(i) o Jones es propietario de un Ford o Brown está en Brest-Litovsk.

Cada una de estas proposiciones está implicada por (f). Imagínese que Smith ve la implicación de cada una de estas proposiciones que él ha construido a partir de (f), y procede a aceptar (g), (h), e (i) sobre la base de (f). Smith ha inferido correctamente (g), (h), e (i) a partir de una proposición para la cual dispone de evidencia sólida. Smith, por tanto, está completamente justificado en creer cada una de estas tres proposiciones. Smith, por supuesto, no tiene idea dónde está Brown.

Pero imaginemos ahora que tenemos dos condiciones adicionales. Primero, Jones no es propietario de un Ford, sino que en la actualidad conduce un automóvil alquilado. Y segundo, que por la más pura coincidencia, y enteramente desconocido por Smith, el lugar mencionado en la proposición (h)

resulta ser realmente el lugar donde está Brown. Si estas dos condiciones se dan, entonces Smith no sabe que (h) es verdadera, aun cuando:

- (i) (h) es verdadera
- (ii) Smith realmente cree que (h) es verdadera
- (iii) Smith está justificado en creer que (h) es verdadera.

Estos dos ejemplos demuestran que la definición (a) no establece una condición suficiente para que alguien sepa una proposición dada. Los mismos casos, con los cambios apropiados, serán suficientes para demostrar que ni la definición (b) ni la definición (c) tampoco lo hacen.

### Alvin Goldman

Considere el siguiente ejemplo. Henry conduce por el campo con su hijo. Para edificación del niño, Henry identifica varios objetos en el paisaje a medida que aparecen a la vista. "Eso es una vaca", dice Henry, "Eso es un tractor", "Eso es un silo", "Eso es un granero", etc. Henry no tiene ninguna duda sobre la identidad de estos objetos; en particular, no tiene ninguna duda de que el objeto mencionado en último lugar es un granero, y de hecho lo es. Cada uno de los objetos identificados tiene características propias de su clase. Además, cada objeto está completamente a la vista, Henry tiene una vista excelente y tiene tiempo suficiente para mirarlos con razonable atención, ya que hay poco tráfico que lo distraiga.

Dada esta información, ¿diríamos que Henry *sabe* que el objeto es un granero? La mayoría de nosotros dudaría poco en decir esto, siempre y cuando no estemos en un cierto estado de ánimo filosófico. Compare nuestra inclinación aquí con la inclinación que tendríamos si nos dieran información adicional. Supongamos que nos dicen que, sin que Henry lo sepa, el distrito al que acaba de entrar está lleno de facsímiles de graneros hechos con papel maché. Estos facsímiles se ven desde la carretera exactamente como graneros, pero en realidad son solo fachadas, sin paredes traseras ni interiores, completamente ineptos para ser utilizados como graneros. Están contruidos con tanta inteligencia que los viajeros los confunden invariablemente con graneros. Henry acaba de entrar en el distrito y no ha encontrado ningún facsímil; el objeto que ve es un verdadero granero. Pero si el objeto que está en ese sitio fuera un facsímil, Henry lo confundiría fácilmente con un granero. Dada esta nueva información, estaríamos muy inclinados a retirar la afirmación de que Henry sabe que el objeto es un granero. ¿Cómo se explica este cambio en nuestra evaluación? (Alvin Goldman, 1976: 772-73)

## **6. Indicaciones para su análisis:**

Estos casos pueden ser analizados desde el concepto de *suerte epistémica*. Lo que tienen en común los casos de Gettier es que en todos ellos un sujeto alberga una creencia que es a la vez verdadera y justificada, pero cuya justificación y cuya verdad no parecen conectadas entre sí. Es una casualidad, una cuestión de suerte que, haciendo un uso adecuado (justificado) de sus capacidades perceptivas, Henry se forme una creencia verdadera con respecto a que lo que tiene enfrente es un granero. También es una cuestión de suerte que el uso adecuado (justificado) de su evidencia previa y de sus capacidades inferenciales lleve a Smith a formarse una creencia verdadera acerca de quién obtendrá el empleo. Una postura muy extendida en la epistemología contemporánea es la de que el

conocimiento excluye la suerte y los casos de Gettier pueden ser aportados como evidencia en este sentido.

## EJEMPLO Nº 3: EL DILEMA DEL TRANVÍA

---

**1. Autor:** Philippa Foot y Judith Jarvis Thomson

**2. Localización exacta del pasaje:**

- a. Philippa Foot, “The problem of Abortion and the Doctrine of the Double Effect”. *Oxford Review*, no. 5, 1967.
- b. Judith Jarvis Thomson, “The Trolley Problem” *The Yale Law Journal*. Vol. 94: 1395 (1985).

**3. Contexto general de la obra:**

El título del artículo, “The problem of Abort and the Doctrine of Double Effect” ya nos pone en antecedentes del problema que va a tratar. La cuestión del aborto, así como las cuestiones de las aplicaciones prácticas de la teoría ética del consecuencialismo moral es lo que Philippa Foot va a poner en tela de juicio desde su posición de una ética de virtudes morales, dentro de un neoaristotelismo, cercana a otros autores contemporáneos como Alasdair Macintyre<sup>2</sup> o de la ética del deber de John Rawls<sup>3</sup>, dentro de la tradición anglosajona.

Este dilema fue contestado por otra filósofa norteamericana: Judith Jarvis Thomson, en un artículo de 1985. En este caso se trata de un tren y un puente sobre las vías en el que se encuentran dos personas.

**4. Contexto concreto del pasaje:**

Los problemas en relación con el aborto, con la inseminación artificial, la eutanasia, la bioética, la ecología y demás temas polémicos en la aplicación de una normatividad homogénea basándose en los criterios del pragmatismo de la teoría de la decisión racional, es lo que ella va a criticar desde dentro de sus planteamientos, no mostrando una crítica basada en otros parámetros fuera de la tradición anglosajona, sino mostrando contraejemplos a la teoría de la decisión racional basada en el utilitarismo y pragmatismo que afirma que hay que buscar el “mayor bien para el mayor número posible de personas”. En este caso Philippa Foot lo que hace es plantear el contraejemplo contrario, pero simétrico en su planteamiento: buscar el “menor mal posible para el menor número de personas”.

Si bien en el argumento de Foot la mayoría de la gente preguntada optaba por la solución utilitarista de preferir el mal menor, esto es, pulsar el interruptor para cambiar el tranvía de vía para atropellar al individuo que está solo frente a los cinco individuos de la vía central. En cambio, ante la variación del dilema de Judith Jarvis Thomson, pocos optarían por tirar al hombre grueso a la vía del tren para salvar a las otras cinco personas.

**5. Fragmento que recoge el ejemplo:**

*Philippa Foot*

---

<sup>2</sup> Macintyre, Alasdair. C.: *After virtue*. (1981) “*Tras la virtud*” en la traducción en castellano. La vuelta a un paradigma ético basado en el concepto de “teleología”. En el caso de la sociedad, una búsqueda del sentido de las prácticas sociales y de los procedimientos de los Estados actuales, buscando en ellos, la virtud para todos.

<sup>3</sup> Rawls, John: *Justice Theory*. “*Teoría de la justicia*” (1971) en la traducción en castellano. La propuesta de una reconciliación entre los principios de libertad y de igualdad en una recuperación del emotivismo moral de Hume y de la moral del deber kantiana.

Un tranvía corre fuera de control por una vía. En su camino se hallan cinco personas atadas a la vía por un filósofo malvado. Afortunadamente, es posible accionar un botón que encaminará al tranvía por una vía diferente, por desgracia, hay otra persona atada a ésta. ¿Debería pulsarse el botón?

*Judith Jarvis Thomson*

Como antes, (en este caso), un tren descontrolado se dirige hacia cinco personas. El sujeto se sitúa en un puente sobre la vía y podría detener el paso del tren lanzando un gran peso delante del mismo. Mientras esto sucede, al lado del sujeto sólo se halla un hombre muy gordo; de este modo, la única manera de parar el tren es empujar al hombre gordo desde el puente hacia la vía, acabando con su vida para salvar otras cinco. ¿Qué debe hacer el sujeto?

## 6. Indicaciones para su análisis:

La complejidad de la sociedad contemporánea hace que la relación entre las decisiones que tomamos y las consecuencias que se siguen de estas decisiones no se puedan reducir a la mera presuposición de un cálculo de causas y efectos. Incluso aunque tengamos en cuenta una concepción probabilística en términos de ganancias y perjuicios en un cálculo de riesgos<sup>4</sup> en tantos por ciento. La acción humana, hasta coger un autobús, puede tener consecuencias insospechadas. Esto es lo que nos hace ver en su texto, mostrando una multitud de ejemplos, la filósofa inglesa Philippa Foot.

El planteamiento es el siguiente: hay una persona que está al cargo de las vías del tranvía y a éste corresponde la decisión de modificar el trayecto del tranvía haciendo que, en lugar de atropellar a las cinco personas que el “filósofo malvado” ha colocado sobre la vía, llevarlo por otra vía secundaria en la cual atropellaría solamente a otra persona que está también atada a la vía.

La diferencia que se muestra en la variación de Jarvis es la que relaciona a la eutanasia pasiva de la eutanasia activa, nadie, al menos, muy pocas personas, estarían dispuestas a defender que es moralmente bueno el matar a alguien para salvar a otras cinco personas, ahora bien, si esto se hace mediante un botón, un dispositivo aséptico, resulta menos sangrante, ya que se ha mediado mediante un mecanismo objetivo el funcionamiento de esta administración de la muerte, tal y como sucede en la eutanasia pasiva, en los casos de aborto “natural” por causas debidas a graves problemas para la madre o graves malformaciones del feto, en cambio, resulta más violenta la situación de acción directamente aplicada, intencionada, deliberada y ejecutada con las propias manos, hacia la muerte del otro, en un acto como arrojar a otra persona a las vías, tal y como, siguiendo la analogía, se puede pensar de un aborto cuando se hace más allá de las consideraciones legales establecidas, de las consecuencias negativas hacia la madre o /y el feto, en los casos de aborto, o en la eutanasia activa concebida como “ayuda activa al suicidio”.

Jarvis reflexiona sobre el dilema de Foot llevándolo hacia el extremo de mostrar la diferencia entre la acción “aséptica” realizada mediante la mediación de un

<sup>4</sup> Beck, Ulrich: *Risikogesellschaft - Auf dem Weg in eine andere Moderne* (1986) “*Risk Society*” traducido en inglés; “*La Sociedad del riesgo*”, traducido al castellano. Beck sostiene dentro de la corriente sociológica crítica alemana que la complejidad progresiva de la sociedad contemporánea conlleva una mayor fuente de incertidumbre, inseguridad y riesgos.

mecanismo objetivo instrumental, como el botón de cambio de carril con la acción directamente implicada en la muerte de otra persona. Si nos basamos solamente en el análisis de las consecuencias para fundamentar si un acto es moral o no, ambos actos, el cambio de carril y arrojar al hombre voluminoso, darían lugar a idéntico resultado, pero, los elementos mediadores de esta acción hacen que sean actos completamente distintos. Esto es lo que tanto Foot, como después Jarvis, muestran con sus variaciones del dilema. La consecuencia es que una ética no puede ser tomada solamente en función de las consecuencias de los actos, sino también de su intencionalidad y grado de compromiso en su realización.

### **7. Indicaciones para su uso en clase:**

Este ejemplo, el dilema y su variación del puente, pueden utilizarse a la hora de comparar las éticas de la virtud, que defiende Foot con las éticas consecuencialistas, y las éticas del deber, cuyo resultado sería no hacer nada en ninguno de los dos casos, ya que por deber, según Kant, no se debe hacer el mal ni por acción, ni por omisión, siendo el pulsar el botón para cambiar de carril, una acción que estaría guiada por una intención, no malvada, pero si que ocasionaría un mal, y su intencionalidad sería matar a una persona, así pues, lo más ético desde la ética del deber, sería no hacer nada en absoluto. Quizá llamar por teléfono para avisar del incidente, pero nunca pulsar el botón.

Este dilema puede hacerles reflexionar a los alumnos sobre la aplicación posible de los distintos tipos de ética que hemos dado a lo largo del curso de Valores Éticos de 4º ESO.

## EJEMPLO N° 4: EL PESCADOR DE CAÑA

**1. Autor:** Platón

**2. Localización exacta del pasaje:**

*Sofista* (219a-221c), Traducción de Francesc Casadesús Bordoy, Alianza Editorial, 2010, Madrid.

**3. Contexto general de la obra:**

Escrito probablemente alrededor de los años 370-360 a. C., el *Sofista* es, en el conjunto de la obra platónica, uno de los diálogos considerados “tardíos”, un último periodo en el que también fueron redactados otros diálogos de gran complejidad expositiva como el *Parménides*, el *Teeteto* y el *Político*.

Esta época se caracteriza, entre otros rasgos, por el afán de Platón de revisar algunos de los conceptos y nociones filosóficas que ya habían sido sometidos a discusión en muchos de sus diálogos anteriores.

El *Sofista* forma parte de un proyecto más amplio que Platón se había propuesto afrontar. De hecho, ofrece pistas suficientes para que podamos situar el diálogo en el conjunto de su obra: en la introducción, Teodoro recuerda que “según el acuerdo de ayer”, acude a la cita con Sócrates. De esta manera se enlaza este diálogo con el *Teeteto*, que precisamente finaliza cuando Sócrates debe interrumpir la conversación, porque debe acudir a la citación judicial que le obliga a responder a la acusación que Meleto ha presentado contra él y que acabará con su juicio y condena.

Ahora bien, Teodoro, que acude “puntualmente” a la cita, se presenta con un acompañante anónimo y extranjero presentado como discípulo de Parménides y Zenón. Tras una irónica presentación en la que Sócrates bromea ante la posibilidad de que el extranjero sea un dios disfrazado, se le plantea la cuestión acerca de cómo consideran en su país a tres personajes: el sofista, el político y el filósofo. Con esta solicitud, Sócrates explicita el proyecto platónico de una trilogía que no llegó a concluir: analizar al sofista en este diálogo, al político en el siguiente y al filósofo en una obra que nunca fue escrita. Por tanto, el *Teeteto*, el *Sofista* y el *Político* constituyen una sucesión en la que se repiten algunos de los personajes: Teodoro, Sócrates y el extranjero.

**4. Contexto concreto del pasaje:**

Una vez acordado que el análisis de estos personajes debe comenzar por el sofista y después de unas consideraciones metodológicas previas, rápidamente los interlocutores se percatan de que, si bien usan habitualmente el significante “sofista”, no coinciden en su significado o referente. Es como si fuera “arduo y difícil de cazar”, como ocurre con los leones, los centauros o los lobos. Se trata, por tanto, de un caso que responde a la exigencia de llegar a la definición exhaustiva de los conceptos mediante el método de la división o *diairesis*.

Este procedimiento consiste en ir estableciendo continuas divisiones que, a su vez, son sometidas a nuevas biparticiones. Cada parte dividida debe coincidir con una especie, *eidos*, o género, *genos*, que a su vez se identifica con una ciencia, *episteme*, o una técnica, *techne*, que le resulta propia.

Platón eligió al pescador de caña como paradigma con el que comparar al sofista, apelando a un oficio manual conocido por todos, porque ambos coinciden en su

intención de capturar a sus desprevenidas presas. El objetivo es, por tanto, atrapar dialécticamente a un profesional que vive de embaucar a los demás, hechizándolos con sus palabras.

### 5. Fragmento que recoge el ejemplo:

Extranjero – Así pues, ¿qué podríamos proponer que sea bien conocido y de poca importancia, pero que no comporte un razonamiento inferior en nada a los asuntos más importantes? Por ejemplo, el pescador de caña: ¿acaso no es conocido por todos y no muy digno de una gran atención?

Teeteto – Así es.

E – Espero que este método y razonamiento no nos resulte inadecuado para lo que pretendemos.

T – Podría estar bien.

E – Venga, pues, comencemos así por él. Dime: ¿consideraremos que él es un técnico o alguien que está falto de técnica, pero que posee otra capacidad?

T – En absoluto está falto de técnica.

E – Pero, en verdad, de todas las técnicas hay probablemente dos especies.

T - ¿Cómo?

E – La agricultura y todo cuanto se cuida de cada cuerpo mortal y, además, lo que está en relación con lo compuesto y lo fabricado, lo que llamamos instrumento, y la técnica imitativa, todas estas cosas podrían ser denominadas muy justamente con un único nombre.

T - ¿Cómo y con cuál?

E – A todo lo que no es antes y alguien lo conduce después al ser, decimos de algún modo que quien lo conduce “produce”, y que lo conducido “es producido”.

T – Correcto.

E – Y todas las cosas que ahora mismo hemos mencionado tienen su propia capacidad para ello.

T – La tienen, en efecto.

E – Por tanto, para resumir, las denominaremos “técnica productiva”.

T – Sea.

E – A su vez, después de esta, toda la especie del aprendizaje, la del conocimiento, la de la ganancia económica, la de la lucha y la de la caza; puesto que ninguna de ellas fabrica nada, sino que unas se apropian con palabras y acciones de las cosas que son y han sido producidas y otras no ceden ante las que se apropian, por esto convendría especialmente que, de alguna manera, el conjunto de todas estas partes fuese llamado “técnica adquisitiva”.

T – Convendría, en efecto.

E – Al ser todas las técnicas adquisitivas o productivas, ¿en cuál de las dos colocaremos, Teeteto, la técnica de la pesca con caña?

T – Es evidente que en alguna parte de la adquisitiva.

E - ¿Acaso no son dos las especies de la técnica adquisitiva? Una, la del intercambio voluntario entre unos y otros por medio de regalos, alquileres y compraventas; la restante, todo el conjunto de la que se apropia con hechos o con palabras, ¿no sería la especie de la apropiación?

T - Eso parece, al menos de lo que se ha dicho.

E - ¿Y qué? ¿La técnica de la apropiación no se ha de cortar en dos?

T - ¿Cómo?

E - Poniendo, de un lado, la especie de la lucha en la parte en que todo es visible y, de otro, la especie de la caza en la parte de esta en que todo está oculto.

T - Sí.

E - Sin embargo, sería ilógico no cortar en dos la técnica de la caza.

T - Di cómo.

E - Poniendo, en una parte, el género inanimado y, en otra, el género animado.

T - ¿Por qué no? Si es que realmente ambos se dan.

E - ¿Cómo no van a darse? Y a uno, el de los inanimados, que no tiene nombre, excepto para algunas de las partes de la técnica del buceo y otras semejantes de poca importancia, debemos dejarlo a un lado; pero al otro, que es la caza de seres animados, debemos denominarlo “técnica de la caza de animales”.

T - Sea.

E - ¿Y no se podría decir justamente que la especie de la técnica de la caza de animales es doble, una la del género pedestre, el género de la caza de los animales pedestres, dividido en muchas especies y nombres; y la otra, la de todo el género de los animales que nadan, el género de la pesca de los animales acuáticos?

T - Sin duda.

E - ¿Y no vemos que, del género de los que nadan, hay una clase alada y otra acuática?

T - ¿Cómo no?

E - Y a toda la caza del género alado la llamamos, en cierto modo, “técnica de la caza de aves”.

T - Así se llama, en efecto.

E - Y a casi todo el conjunto de la caza del género acuático, la llamamos “técnica de la pesca”.

T - Sí.

E - ¿Y qué? ¿A esta caza no la podríamos dividir, a su vez, en dos partes muy grandes?

T - ¿En cuáles?

E - Según la caza se realice por medio de cercos, o por medio de un golpe.

T - ¿Cómo dices y de qué manera divides a cada una?

E – A una, porque todo cuanto encierra lo rodea para retenerlo, es verosímil llamarla “cerco”.

T – Sin duda.

E – A las nasas, redes, lazos, trampas y cosas semejantes, ¿de qué otra manera hay que denominarlas sino “cercos”?

T – De ninguna.

E – Luego a esta parte de la caza la llamaremos “caza con cerco” o algo semejante.

T – Sí.

E – Y a la otra, distinta de esta, la que se hace mediante un golpe, con anzuelos y tridentes, ahora tenemos que denominarla, con una única palabra, técnica de la caza “por golpe”. ¿O alguien podría, Teeteto, decirlo mejor?

T – Despreocupémonos del nombre, pues con este basta.

E – Entonces, de la técnica por golpe, la que se hace de noche, a la luz de un fuego, resulta, creo, que es llamada por quienes se dedican a ella “técnica de la caza con fuego”.

T – Sin duda.

E – Sin embargo, la que se hace de día, puesto que los tridentes también tienen anzuelos en sus extremos, toda ella se llama “pesca con anzuelos”.

T – Así se la llama, en efecto.

E – Entonces, de la técnica por golpe, la parte de la pesca con anzuelos que se realiza de arriba hacia abajo, por servirse asimismo sobre todo de tridentes, se llama, creo, “pesca con tridente”.

T – Al menos algunos la llaman así.

E – Queda todavía por decir una sola y única especie.

T - ¿Cuál?

E – La del golpe contrario a esta, que se realiza con anzuelo, y no golpea en cualquier parte del cuerpo de los peces, como con los tridentes, sino siempre en la cabeza y en la boca de la presa, tirando en dirección contraria, de abajo hacia arriba, con palos y cañas. ¿A esta, Teeteto, con qué nombre diremos que hay que llamarla?

T – Creo que lo que hace un momento nos hemos propuesto que se debía indiagar es esto mismo que ahora se ha logrado.

E – Así pues, ahora tú y yo hemos alcanzado un acuerdo sobre la técnica de la pesca con caña, no solo en el nombre, sino que también hemos conseguido de manera adecuada la definición acerca del hecho mismo. Pues del conjunto de toda la técnica, la mitad era la parte adquisitiva; de la adquisitiva, una parte era la apropiación; de la apropiación, una parte era la caza; de la caza, una parte era la caza de animales; de la caza de animales, una parte era la pesca de los animales acuáticos; de la pesca de los animales acuáticos, la sección inferior era todo el conjunto de la pesca; de la técnica de la pesca, una parte era la caza por golpe; de la técnica por golpe, una parte era la pesca con anzuelo; de esta, la que se hace mediante un golpe que tira de abajo a arriba, a partir de cuya acción

se origina, por semejanza, el nombre de la técnica que ahora, al ser investigada, ha sido llamada “de la pesca con caña”.

## 6. Indicaciones para su análisis:

El extranjero propone analizar al sofista para investigar y mostrar qué es. Esta elección se ajusta a los intereses de Platón, quien en numerosos diálogos anteriores, como el *Hippias Mayor*, el *Eutidemo*, el *Gorgias* o el *Protágoras*, había manifestado su tendencia a denunciar las fraudulentas actividades de los sofistas. Estos individuos trastocaban continuamente los fundamentos epistemológicos, éticos y políticos del pensamiento platónico.

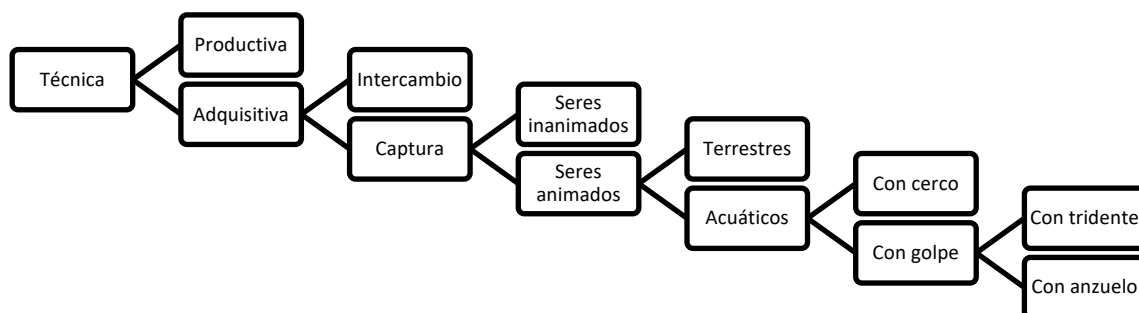
Platón los denuncia constantemente por cobrar por sus enseñanzas, por buscar persuadir y deleitar a sus oyentes más que formarlos intelectualmente, por relativizar las nociones de verdad o justicia, por poner los intereses particulares por encima de los comunes y colectivos.

Una vez conseguida la definición del pescador de caña por el método de la división, el extranjero realiza siete divisiones para definir al sofista:

- i. El sofista busca su presa en “prados rebosantes de riqueza y juventud” para atrapar jóvenes “ricos y nobles” mediante la técnica de la persuasión.
- ii. El sofista es un comerciante que “mercadea con el alma en relación con la venta de discursos y conocimientos sobre la virtud”.
- iii. El sofista es un “vendedor al por menor” de conocimientos ajenos.
- iv. El sofista es “uno que nos vende conocimientos producidos por él”.
- v. El sofista es un atleta de la técnica de la lucha con palabras, un especialista de la contradicción mediante la erística, con la que busca adquirir ganancias de los conflictos privados.
- vi. El sofista es “un purificador de las opiniones que, en el alma, obstaculizan los conocimientos” y utiliza la técnica de la refutación para provocar la vergüenza del refutado. Esta división podría estar recordando a Sócrates, y por eso es una característica alabada por Platón (“noble género”).
- vii. El sofista fuerza “a quien dialoga con él a contradecirse a sí mismo”, aunque en realidad, es solo un ignorante “imitador del sabio”.

## 7. Indicaciones para su uso en clase:

Este ejemplo puede servir en todos los cursos como caso práctico de aplicación del método de la división. Convendría, para su correcta asimilación, realizar el esquema en la pizarra:



Se pueden utilizar otros ejemplos de aplicación de este método como el del propio sofista como productor humano de imágenes por imitación que desconoce el objeto que imita y que desconoce que no sabe, o la definición aristotélica del ser humano como animal racional.

Por otro lado, se puede utilizar en 1º de bachillerato en la unidad que trata la argumentación y la retórica, para ilustrar la concepción que Platón tenía de la erística sofista y por qué desdeñaba la retórica como arte de la persuasión. Será Aristóteles quien, ya en la Academia, intente rehabilitar esta técnica oratoria desde una consideración más comprometida con la verdad.

Por último, se recomienda su uso en 2º de bachillerato, así como una profundización más sosegada de todos los temas tratados en los diálogos del último periodo de la vida de Platón, para mostrar la evolución intelectual de este autor y evitar caer en la simplificación en que hemos convertido el Platón canónico y tradicional. Servirá también para una aclaración del concepto de dialéctica (ascendente y descendente) que en la *República* parece reducirse a salir de la caverna (ascensión) recorriendo los grados de conocimiento que constituyen los segmentos de la línea hasta llegar a la Idea de Bien, para luego volver al interior de la caverna (descenso). Posiblemente este ejemplo explica el proceso dialéctico más adecuadamente que la alegoría y el símil.

## EJEMPLO Nº 5: EL TROZO DE CERA

**1. Autor:** René Descartes

**2. Localización exacta del pasaje:**

*Meditaciones metafísicas*, II, página 151, traducción de Vidal Peña, KRK, 2004, Oviedo.

**3. Contexto general de la obra:**

Las *Meditaciones metafísicas* fueron publicadas por Descartes en 1641, cuando residía en Holanda, país en el que reinaba en ese momento una gran tolerancia religiosa. Allí encontró el reposo y la soledad necesarios, tras sus años de viajes y su experiencia como soldado, para desarrollar el sistema filosófico esbozado en el *Discurso del método* (1637).

Constituye, sin duda, su obra más importante y la que él más apreciaba. El libro apareció acompañado por una serie de objeciones de filósofos y teólogos contemporáneos, como Hobbes, Arnauld y Gassendi, junto con las respuestas de Descartes a ellas, que amplió en 1642.

En las *Meditaciones metafísicas*, Descartes, preocupado por el resurgimiento del escepticismo, provocado por el conflicto religioso entre los protestantes y los católicos, que amenazaba con extenderse hasta arruinar el pensamiento científico, trata de sentar las bases de una nueva metafísica, capaz, a la vez, de sustituir a la antigua metafísica escolástica, ya en decadencia, y de superar los argumentos escépticos mediante el hallazgo de una verdad indudable y absolutamente cierta. Con esta obra, Descartes funda el racionalismo e inaugura la filosofía moderna.

**4. Contexto concreto del pasaje:**

La primera meditación contiene la duda metódica, que, partiendo de la suposición de que toda percepción de los sentidos es ilusoria, conduce a la duda de las certezas matemáticas y a la existencia de un Dios sumamente bondadoso; con lo cual el autor va más allá de la duda descrita en el *Discurso*. Para ejercitarse en esta duda universal, supone que un espíritu maligno (*genius malignus*) pone todo su empeño en engañarlo.

En la segunda meditación, Descartes encuentra la propia certeza del que piensa y el conocimiento de sí mismo como cosa pensante (*res cogitans*). Un pedazo de cera en sus distintos estados le sirve como ejemplo de que también las cosas corporales en su sustancia, a saber, como cosas extensas (*res extensa*), no se conocen sensiblemente, sino mentalmente.

**5. Fragmento que recoge el ejemplo:**

“Tomemos, por ejemplo, este pedazo de cera que acaba de ser sacado de la colmena. Aún no ha perdido la dulzura de la miel que contenía; conserva todavía algo del olor de las flores con que ha sido elaborado; su color, su figura, su magnitud son bien perceptibles; es duro, frío, fácilmente manejable, y, si lo golpeáis, producirá un sonido. En fin, se encuentran en él todas las cosas que permiten conocer distintamente un cuerpo. Mas he aquí que, mientras estoy hablando, es acercado al fuego. Lo que restaba de sabor se exhala; el olor se desvanece; el color cambia, la figura se pierde, la magnitud aumenta, se hace líquido, se calienta, apenas se le puede tocar y, si lo golpeamos, ya no producirá

sonido alguno. Tras cambios tales, ¿permanece la misma cera? Hay que confesar que sí: nadie lo negará. Pero entonces, ¿qué es lo que conocíamos con tanta distinción en aquel pedazo de cera? Ciertamente, no puede ser nada de lo que alcanzábamos por medio de los sentidos, puesto que han cambiado todas las cosas que percibíamos por el gusto, el olfato, la vista, el tacto o el oído; y, sin embargo, sigue siendo la misma cera. Tal vez sea lo que ahora pienso, a saber: que la cera no era ni esa dulzura de miel, ni ese agradable olor a flores, ni esa blancura, ni esa figura, ni ese sonido, sino tan solo un cuerpo que un poco antes se me aparecía bajo esas formas, y ahora bajo otras distintas. Ahora bien, al concebirla precisamente así, ¿qué es lo que imagino? Fijémonos bien, y apartando todas las cosas que no pertenecen a la cera, veamos qué resta. Ciertamente, nada más que algo extenso, flexible y cambiante. Ahora bien, ¿qué quiere decir flexible y cambiante? ¿No será que imagino que esa cera, de una figura redondeada puede pasar a otra cuadrada, y de esa a otra triangular? No: no es eso, puesto que la concibo capaz de sufrir una infinidad de cambios semejantes, y esa infinidad no podría ser recorrida por mi imaginación: por consiguiente, esa concepción que tengo de la cera no es obra de la facultad de imaginar.

Y esa extensión, ¿qué es? ¿No será algo igualmente desconocido, pues que aumenta al ir derritiéndose la cera, resulta ser mayor cuando está enteramente fundida, y mucho mayor cuando el calor se incrementa más aún? Y yo no concebiría de un modo claro y conforme a la verdad lo que es la cera, si no pensase que es capaz de experimentar más variaciones, según la extensión, de todas las que yo haya podido imaginar. Debo, pues, convenir en que yo no puedo concebir lo que es esa cera por medio de la imaginación, y sí solo por medio del entendimiento: me refiero a ese trozo de cera en particular, pues en cuanto a la cera en general, ello resulta aún más evidente. Pues bien, ¿qué es esa cera, solo concebible por medio del entendimiento? Sin duda, es la misma que veo, toco e imagino; la misma que desde el principio juzgaba yo conocer. Pero lo que se trata aquí de notar es que su percepción, o la acción por cuyo medio la percibimos, no es una visión, un tacto o una imaginación, y no lo ha sido nunca, aunque así lo pareciera antes, sino solo una inspección del espíritu, la cual puede ser imperfecta y confusa, como lo era antes, o bien clara y distinta, como lo es ahora, según atiende menos o más a las cosas que están en ella y de las que consta”.

## 6. Indicaciones para su análisis:

La duda permite a Descartes afirmar la existencia de una primera sustancia, el yo pensante. A su vez, el yo pensante descubre una segunda sustancia, Dios, ser que reúne todas las perfecciones, entre ellas la veracidad. ¿Y qué ocurre con el mundo exterior y con mi propio cuerpo? ¿Puedo hablar de ellos con certeza y garantizar su existencia?

Antes de corroborar si los cuerpos existen con independencia de nuestro pensamiento, Descartes se propuso determinar en qué consisten. Señaló entonces que la primera idea clara y distinta que aparece en nuestra mente referida a los objetos materiales es la de extensión en el espacio según tres dimensiones: longitud, anchura y profundidad. No podemos concebir ningún objeto material sin extensión. Además, de esta idea parecen depender todas las

cualidades o atributos que percibimos en los cuerpos, como la dureza, el peso, el color, etc.

Es cierto que la mayoría de los filósofos no habían sido escépticos, sino que habían afirmado la realidad de los cuerpos. El mismo Descartes tampoco parecía dudar efectivamente de su existencia real, pero la duda metódica lo obligaba a buscar el modo de asegurarse. Del análisis de la misma idea de extensión no se deduce necesariamente su existencia.

Si yo tengo una idea clara y distinta de mi cuerpo extenso y existe un Dios perfecto y veraz que es causa de todo lo que existe, este Dios, que me ha creado racional, no puede permitir que me engañe cuando hago uso adecuado de mi razón. Así, la bondad de Dios garantiza que no sea equivocada la grandísima inclinación o tendencia natural humana a creer que nuestras ideas sobre las cosas extensas provienen de objetos corpóreos realmente existentes: debe darse algún principio activo del que provengan estas ideas que tenemos en nosotros.

Este principio no puedo ser yo mismo porque, si hemos seguido los pasos que ha ido dando Descartes, solo me reconozco como sustancia pensante (no extensa) y, además, a menudo estas ideas de cosas se me presentan sin que yo influya en ello, incluso contra mi voluntad. Ahora quizá querría escuchar música buena de verdad, pero me veo obligado a oír reguetón.

Tampoco puede ser Dios ni cualquier otro ser no corpóreo el principio activo de estas ideas sobre el mundo material: ciertamente, Dios podría ser la causa de estas ideas, ya que Descartes lo ha reconocido como omnipotente; pero si fuese así, yo me estaría engañando siempre porque me inclino a pensar que la causa de estas ideas son cosas materiales y corpóreas, y Dios, que me ha creado, me engañaría. Y esto es contrario a la veracidad que ha sido reconocida como una de las perfecciones de Dios.

Por lo tanto, además de la sustancia pensante (es decir, de mi yo), existe otro tipo de sustancia finita y creada: la de los cuerpos; todos ellos con un atributo fundamental: la extensión. La materia o *res extensa* (es decir, cualquier realidad material, incluido mi propio cuerpo) constituye la tercera sustancia de la metafísica cartesiana. Cualquier cuerpo, el mío propio, el de cualquier animal o el de las plantas, no es nada más que un mecanismo, un conjunto de piezas articuladas y extensas que fabrican movimiento.

De este modo Descartes llega a la conclusión de que la sustancia extensa, esto es, el mundo material, existe. ¿Significa entonces que todo aquello que captamos mediante los sentidos es real? No exactamente. Dios no garantiza que a todas mis ideas corresponda una realidad extramental.

Para analizar las cualidades de los cuerpos, Descartes expone este ejemplo que aquí nos ocupa, gracias al cual distingue entre cualidades primarias y secundarias:

- a) Cualidades primarias: son la extensión o magnitud de un cuerpo. Son medibles geoméricamente y son objetivas. Según Descartes, solo Dios garantiza la existencia de lo que tiene estas cualidades primarias.

- b) Cualidades secundarias: son las que solo existen en el pensamiento; son subjetivas y causan sensaciones en el sujeto, como el sabor o el dolor. Descartes las desecha: “los cuerpos no son propiamente conocidos porque los vemos y los tocamos, sino porque los entendemos o comprendemos por el pensamiento”.

Así pues, Descartes considera que Dios es garantía de conocimiento de nuestras verdades claras y distintas, lo cual no significa que todo lo que puedan captar nuestros sentidos haya de recibir dicha consideración (pues en un determinado momento podría sufrir una alucinación, por ejemplo). Descartes (como Galileo y como toda la ciencia moderna) niega que existan las cualidades secundarias, a pesar de que tenemos las ideas de los colores, los sonidos, etc. Dios solamente garantiza la existencia de un mundo constituido exclusivamente por la extensión y el movimiento (cualidades primarias). A partir de estas ideas de extensión y movimiento puede, según Descartes, deducirse la Física, es decir, las leyes generales del movimiento.

### **7. Indicaciones para su uso en clase:**

Este ejemplo puede resultar muy útil en la explicación de contenidos relacionados con la gnoseología y la metafísica en 1º de bachillerato. También puede servir para la explicación del nacimiento de la ciencia moderna, puesto que la distinción entre cualidades primarias y secundarias es central en la nueva concepción mecanicista de la Física que se está gestando en el siglo XVII.

Como es obvio, este fragmento también puede ser de especial interés al explicar el pensamiento del filósofo francés en 2º de bachillerato, más en concreto al exponer su concepción del conocimiento y de la realidad.

## EJEMPLO Nº 6: DEL MÁS ALLÁ, EPISTEMOLOGÍA Y METAFÍSICA

---

**1. Autor:** Howards Phillip Lovecraft.

**2. Localización exacta del pasaje:**

Del más allá (*From Beyond*), 1920. Edición castellana: H. P. Lovecraft, Narrativa completa, Vol. 1, página 233.

**3. Contexto general de la obra:**

En el presente cuento de terror, su ya clásico autor, Lovecraft, plantea la historia de un científico que crea una máquina que es capaz de “despertar los sentidos aletargados de la mente humana”, haciendo que tanto él como nuestro protagonista puedan acceder a realidades o mundos normalmente invisibles para el limitado conocimiento humano.

Lovecraft, padre del horror cósmico, mezcla en este breve relato con gran acierto teorías científicas de su época, reflexiones epistemológicas y metafísicas, antropología filosófica y literatura de terror de manera evidente, explícita, concisa e interesante. De ahí que sea una lectura que puede proporcionar diversos pasajes que sirven de ejemplo para tratar dichos temas en clase, si dirigimos al alumnado adecuadamente.

**4. Contexto concreto del pasaje:**

Tillinghast ha invitado al protagonista a su casa para enseñarle su último gran descubrimiento. Cuando acceden a la habitación donde se encuentra la máquina por él creada, el científico loco realiza un monólogo acerca de la importancia de la misma a la hora de poner en entredicho las capacidades de la mente humana.

**5. Fragmento que recoge el ejemplo:**

“¿Qué sabemos nosotros — había dicho— del mundo y del universo que nos rodea? Nuestros medios de percepción son absurdamente escasos, y nuestra noción de los objetos que nos rodean infinitamente estrecha.

Vemos las cosas sólo según la estructura de los órganos con que las percibimos, y no podemos formarnos una idea de su naturaleza absoluta. Pretendemos abarcar el cosmos complejo e ilimitado con cinco débiles sentidos, cuando otros seres dotados de una gama de sentidos más amplia y vigorosa, o simplemente diferente, podrían no sólo ver de manera muy distinta las cosas que nosotros vemos, sino que podrían percibir y estudiar mundos enteros de materia, de energía y de vida que se encuentran al alcance de la mano, aunque son imperceptibles a nuestros sentidos actuales.

Siempre he estado convencido de que esos mundos extraños e inaccesibles están muy cerca de nosotros; y ahora creo que he descubierto un medio de traspasar la barrera.”

“¿Crees que tienen realidad las nociones de espacio, de tiempo y de magnitud? ¿Supones que existen cosas tales como la forma y la materia? Pues yo te digo que he alcanzado profundidades que tu reducido cerebro no es capaz de imaginar. Me he asomado más allá de los confines del infinito y he invocado a los demonios de las estrellas.”

## **6. Indicaciones para su análisis:**

Se observa claramente que estos pasajes introducen problemáticas tratadas por autores como Platón, Aristóteles, Descartes, Locke, Hume, Kant, Schopenhauer... tales como los límites del conocimiento humano, la importancia de la experiencia de los cinco sentidos en los mismos, la posibilidad o imposibilidad de acceder a un conocimiento de entidades suprasensibles, el papel del espacio y el tiempo a la hora de configurar el conocimiento humano, etc. Todos estos temas son tratados en las unidades didácticas correspondientes, y a raíz de dichos temas ha de realizarse el análisis del ejemplo.

## **7. Indicaciones para su uso en clase:**

La presente obra debería leerse, ya sea con el alumnado, ya ellos por su cuenta, al mismo tiempo que se explica la unidad de epistemología o teoría conocimiento de Filosofía de 4º de la ESO y 1º de Bachillerato, o como mucho justo tras finalizar las explicaciones.

Algunas preguntas que podrían dirigir la lectura del texto son:

- ¿Cuál es el motivo, según Crawford Tillinghast (el científico que ha creado la máquina capaz de acceder al “más allá”), de que el conocimiento humano sea tan limitado?
- ¿Qué efecto produce la máquina de Tillinghast en la mente humana?
- ¿En qué se parecen las teorías de Tillinghast a la alegoría de la caverna platónica?
- ¿Qué similitudes encuentras entre las ideas que expone Tillinghast en sus discursos y las teorías de Kant acerca de los fenómenos, las cosas en sí o noúmenos?

## EJEMPLO N° 7: LA VERDAD SOBRE EL CASO DEL SEÑOR VALDEMAR Y LA CUESTIÓN DE LA MUERTE

---

**1. Autor:** Edgar Allan Poe.

**2. Localización exacta del pasaje:** *La verdad sobre el caso del Señor Valdemar*, 1845. Edición castellana: E. A. Poe, *El gato negro y otros cuentos*, página 81.

**3. Contexto general de la obra:**

En el presente relato, el célebre Edgar Allan Poe plantea la historia de un anciano (el Señor Valdemar) que decide voluntariamente someterse a un tratamiento de mesmerismo o magnetismo animal justo antes de que acaezca su previsible muerte. Los científicos que realizan dicho tratamiento observan, anonadados, cómo el cuerpo de Valdemar mantiene las constantes vitales durante meses y meses, a pesar de que la vida tendría que haberle ya abandonado tiempo atrás.

Los sucesos que después acontecen, incluyendo algunos diálogos con Valdemar en trance mesmérico y en un estado intermedio entre la conciencia y la inconsciencia, nos permiten reflexionar acerca de la vida, la muerte, la diferencia entre ciencia y pseudociencia e incluso algunas cuestiones de bioética como el consentimiento del paciente y los límites morales de la experimentación científica con seres humanos.

Especialmente notable es la relación de este relato con las reflexiones que realiza Arthur Schopenhauer en algunas de sus obras (por ejemplo, *El mundo como voluntad y representación*) acerca del anhelo metafísico de los seres humanos, el miedo a la muerte y el sentido de la vida.

**4. Contexto concreto del pasaje:**

El anónimo protagonista del relato es avisado de que Valdemar se encuentra, según sus médicos, al borde de la muerte. Decide entonces encaminarse a su casa para realizarle un procedimiento mesmérico de cara a comprobar las consecuencias que tiene entrar en trance justo antes del fallecimiento.

**5. Fragmento que recoge el ejemplo:**

“Por la tarde todos regresamos a ver al paciente. Su estado seguía siendo exactamente el mismo. Tuvimos entonces una discusión sobre la conveniencia y la posibilidad de despertarle, pero nos costó poco trabajo ponernos de acuerdo en que ningún buen propósito se lograría al hacerlo. Era evidente que, hasta entonces, la muerte (o lo que suele designarse con el nombre de muerte) había sido detenida por el proceso mesmérico. Nos pareció claro a todos que el despertar al señor Valdemar sería, sencillamente, asegurar su instantáneo o, por lo menos, su rápido fin.”

“Durante estos tres últimos años ha sido repetidamente atraída mi atención por el tema del Mesmerismo o hipnotismo animal, y hace nueve meses, aproximadamente, se me ocurrió de pronto que en la serie de experimentos efectuados hasta ahora existía una muy notable y muy inexplicable omisión: nadie había sido aún mesmerizado *in articulo mortis*. Quedaba por ver, primero, si en semejante estado existía en el paciente alguna sensibilidad a la influencia magnética; en segundo lugar, si, en caso afirmativo, estaba atenuada o aumentada por ese estado; en tercer lugar, cuál es la extensión y por qué

período de tiempo pueden ser detenidas las intrusiones de la Muerte con ese procedimiento. Había otros puntos que determinar; pero eran estos los que más excitaban mi curiosidad, el último en particular, dado el carácter enormemente importante de sus consecuencias.”

## 6. Indicaciones para su análisis:

El relato de Poe puede ser leído desde la metafísica y la antropología filosófica, ya que ambas se pueden hilar con el tema de la finitud del ser humano como uno de los grandes resortes que ponen en marcha la reflexión filosófica.

Se recomienda utilizar, como acompañamiento, los siguientes fragmentos de los complementos a *El mundo como voluntad y representación* (capítulos 17 y 41):

“El asombro filosófico surge de un alto grado de desarrollo de la inteligencia, pero es sobre todo el conocimiento de la muerte, junto con la consideración del sufrimiento y la penuria de la vida, lo que enciende verdaderamente la llama de la reflexión filosófica y las explicaciones filosóficas del mundo.

Si nuestra vida fuera infinita y carente de dolor quizá a nadie se le ocurriría preguntarse por qué existe el mundo y por qué es justamente así. El interés que ha inspirado a los sistemas filosóficos y religiosos tiene su punto de apoyo principal en la creencia en cierta vida más allá de la muerte.

Aun cuando las religiones parecen convertir el punto central de sus ideas la existencia de los dioses, en el fondo sólo lo hacen porque estas ideas se hallan muy vinculadas con su creencia en la inmortalidad: la inmortalidad es lo que les interesa realmente.

La muerte es la auténtica inspiración de la filosofía. Difícilmente se filosofaría sin la muerte. El animal vive sin conocer verdaderamente la muerte: por eso simplemente suele disfrutar del presente. En el hombre, con la razón, aparece también la espantosa certeza de la muerte. A este mal se le añade un remedio o al menos una compensación: la propia reflexión que lleva al conocimiento de la muerte proporciona también pareceres metafísicos destinados a consolarnos al respecto, de los que el animal ni precisa ni tampoco es capaz.”

## 7. Indicaciones para su uso en clase:

A través de la lectura de los fragmentos de Schopenhauer sugeridos, podemos dirigir la lectura del relato con preguntas como las siguientes:

- ¿En qué consistía el mesmerismo o hipnotismo animal? Resúmelo en unas 3 líneas.
- ¿Por qué motivo el investigador quiere realizar su experimento con Valdemar?
- ¿Crees que lo que se hizo con Valdemar fue moralmente correcto? ¿Por qué?
- ¿Cuál es, según Schopenhauer, el principal origen de la metafísica y la religión?
- ¿Cómo crees que “el interés que ha inspirado a los sistemas filosóficos y religiones” se refleja en este relato?

## EJEMPLO N° 8: SOBRE UN PRESUNTO DERECHO A MENTIR POR FILANTROPÍA

---

**1. Autor:** Immanuel Kant

**2. Localización exacta del pasaje:** Ubicación del pasaje en la edición canónica: KANT, I.: *Kants gesammelte Schriften. Werke, Briefe, Opus postumum, Vorlesungen*, edición de la Preußische Akademie der Wissenschaften, Berlín, 1900-. Ak. VIII, pág. 425 y ss. Ubicación del pasaje según la edición de preferencia en castellano: KANT, I., «Sobre un presunto derecho a mentir por filantropía», *Kant*, volumen 2, Editorial Gredos, 2010, pág. 349 y ss.

**3. Contexto general de la obra:**

El texto es de 1797, es decir, pertenece a la etapa crítica y es posterior a las obras más importantes del filósofo. Kant se siente aludido por un texto de Benjamin Constant de ese mismo año en el que éste pretende refutar que exista una obligación absoluta de decir siempre la verdad. Constant se apoya en un ejemplo que dice haber encontrado en un “filósofo alemán”, y Kant aprovecha la ocasión para proponer una respuesta al francés, aunque en realidad no se ha encontrado referencia a tal ejemplo en ningún lugar de su obra (en realidad, la referencia de Constant era a J. D. Michaelis). El ejemplo en cuestión es el siguiente.

Un asesino persigue a un amigo nuestro, que se oculta en nuestra casa para escapar del peligro. Si el asesino llegara a nuestra puerta y preguntara si el asesino está oculto en nuestra casa, ¿tenemos el deber de contestar la verdad?

Lo inaceptable de responder afirmativamente lleva a Constant a concluir que no existe un deber absoluto de decir la verdad, cosa que Kant no está dispuesto a aceptar.

**4. Contexto concreto del pasaje:**

En su refutación de Constant, Kant hace varias precisiones acerca del sentido del término “derecho” cuando hablamos del “derecho a mentir”, también acerca de las consecuencias jurídicas imputables a aquel que miente, pero para el análisis en clase nos quedaremos con el argumento central de Kant, a saber: que un principio reconocido como verdadero a priori no debe abandonarse nunca, pues al hacerlo lesionamos *en general* el principio, que es algo mucho más grave que perjudicar *accidentalmente* a alguien en particular. Este argumento viene desarrollado en la parte final del texto (Ak, VIII, 429-430 / Gredos, 355).

**5. Fragmento que recoge el ejemplo:**

Dice el autor: “Un principio reconocido como verdadero (yo añado aquí: reconocido a priori y, por tanto, apodíctico) no debe abandonarse nunca, sea cual fuere su peligro aparente”. Ahora bien, no ha de entenderse aquí el peligro de *perjudicar* (accidentalmente), sino más bien el de *hacer una injusticia*; cosa que acontecería si se convirtiese el deber de la veracidad, que es absolutamente incondicionado y constituye la suprema condición jurídica de las declaraciones, en un deber condicionado y subordinado a otras consideraciones. Pues, a pesar de que yo, con una determinada mentira, no haya hecho ninguna injusticia a nadie, sin embargo lesiono en general el principio del Derecho referente a todas las declaraciones ineludiblemente necesarias (cometo injusticia *formaliter*, aunque no *materialiter*). Lo cual es mucho más grave que hacer una injusticia

con cualquiera en particular, pues semejante acto no siempre presupone un principio de él en el sujeto.

El que acepta la pregunta a él dirigida por otro de si pretende o no ser veraz en la declaración que ahora ha de hacer y no se indigna por la expresada sospecha de que bien podría él ser un embustero, sino que reclama la venia de concebir posibles excepciones para él, es ya un embustero (*in potentia*), pues con ello muestra que no reconoce la veracidad como un deber en sí mismo, sino que se reserva para sí excepciones a una regla que en esencia no admite excepción alguna, pues con una se contradiría precisamente a sí misma.

Todos los principios jurídico-prácticos han de contener estricta verdad, y los aquí llamados principios intermedios no pueden encerrar sino la más precisa determinación de la aplicación de aquellos a los casos que se presenten (según las reglas de la Política), mas nunca excepciones a ellos: pues tales excepciones aniquilarían la universalidad, solo de la cual toman su nombre de principios.

## 6. Indicaciones para su análisis:

Este fragmento debe entenderse a partir de la teoría ética desarrollada por Kant en la *Crítica de la Razón Práctica*, en particular en relación con el imperativo categórico. Es a partir de este principio como debe entenderse la posición de Kant. Las formulaciones más claras para ver el vínculo son:

«Obra sólo según aquella máxima por la cual puedas querer que al mismo tiempo se convierta en ley universal».

«Obra de tal modo que trates a la humanidad, tanto en tu persona como en la persona de cualquier otro, siempre al mismo tiempo como fin y nunca simplemente como medio»

El ejemplo es un buen apoyo para comprender el alcance del imperativo categórico dado que en él el principio parece chocar con la intuición que todos tenemos de una situación semejante. Ello obliga a pensar el problema desde la abstracción, distinguiendo nuestra inclinación del imperativo en sentido estricto.

También se puede plantear si a partir de la teoría kantiana podría alcanzarse otra conclusión distinta a la de Kant acerca del ejemplo en cuestión.<sup>5</sup>

## 7. Indicaciones para su uso en clase:

En la asignatura de Filosofía de 1º Bachillerato se puede proponer el ejemplo en el bloque de ética para acompañar al estudio de la ética kantiana.

Nota: la cuestión de la mentira merece ser tratada por sí misma, y se puede proponer una reflexión previa acerca de qué es exactamente mentir.

<sup>5</sup> En esta línea, ver por ejemplo: Granja Castro, Dulce María, and Eduardo Charpenel Elorduy. "Kant y escandaloso tópico de la prohibición de mentir: una lectura alternativa desde la filosofía del derecho". *ENDOXA: Series Filosóficas*, n° 29, 2012, pp. 15-44. UNED, Madrid.

## EJEMPLO Nº 9: LA INMIGRACIÓN DESDE LA ÉTICA UTILITARISTA Y LA ÉTICA DEONTOLÓGICA

---

**1. Autor:** John Stuart Mill e Immanuel Kant

**2. Localización exacta del pasaje:**

- a. Mill, J. S. *El utilitarismo*. Alianza Editorial, 2007, p. 45 y p. 58.
- b. Kant, I. *Crítica de la razón práctica* en *Kant*, volumen 2, Editorial Gredos, 2010 (Ak. V, 28 / A 50).

**3. Contexto general de la obra:**

*El utilitarismo* es la obra en la que Mill expone más extensamente su doctrina ética. Se trata de justificar que las acciones son moralmente correctas en la medida en que contribuyen a aumentar la felicidad humana. Es, por tanto, una ética consecuencialista. No obstante, conviene precisar que Mill no era partidario del individualismo o el egoísmo como único motor de la acción humana. En sus artículos acerca de la filosofía de Jeremy Bentham, Mill explica que el hedonismo no puede tomarse indiscriminadamente como móvil de toda acción, sino que cabe distinguir entre la “calidad” de distintos tipos de placeres, e incluso admitir que la felicidad del otro nos mueve también a actuar. Todo ello permite matizar el análisis y enfocarlo desde diferentes perspectivas y con distintos grados de sofisticación.

En la *Crítica de la Razón Práctica* Kant desarrolla su teoría ética basada en principios a priori. El diálogo entre las tradiciones kantiana y utilitarista viene de antiguo, y los pasajes elegidos tratan de mostrar esa contraposición de la mano de los propios autores.

**4. Contexto concreto del pasaje:**

En el primer pasaje Mill se refiere directamente a la ética de Kant. Cita el imperativo categórico, y explica por qué la justificación kantiana fracasa siempre. En efecto, Mill identifica perfectamente cómo Kant, para sostener que los principios son irrenunciables, intenta demostrar que de su violación se deriva una contradicción. Sin embargo, Mill señala que más que llegar a una contradicción, Kant lo que consigue es mostrar cómo de la obediencia al principio se siguen unas consecuencias que nadie desea, lo cual hace inviable su sistema.

El segundo pasaje expone propiamente la teoría de Mill, que ya hemos resumido en el apartado anterior.

El tercer texto pertenece cuarto párrafo del primer capítulo de la KpV, en el que Kant está fundamentando la ley básica de la acción pura práctica a partir de la libertad. Kant se esfuerza en distinguir una libertad como mero escapar a la cadena causal de los fenómenos y una libertad como ser capaz de obrar por deber.

**5. Fragmento que recoge el ejemplo:** (cópiese íntegro)

*Primer fragmento. J. S. Mill*

“[Kant] establece un principio universal como origen y fundamento de la obligación moral. Dice así: «obra de tal modo que la regla conforme a la que actúes pueda ser adoptada como ley por todos los seres racionales». Pero cuando comienza a deducir a partir de este precepto cualquiera de los deberes

relativos a la moralidad, fracasa, de modo casi grotesco, en la demostración de que se daría alguna contradicción, alguna imposibilidad lógica (y no digamos ya física) en la adopción por parte de todos los seres racionales de las reglas de conducta más decididamente inmorales. Todo lo que demuestra es que las *consecuencias* de su adopción universal serían tales que nadie elegiría que tuvieran lugar” (p. 45).

Segundo fragmento. J. S. Mill

“Conforme al Principio de la Mayor Felicidad, tal como se explicó anteriormente, el fin último, con relación al cual y por el cual todas las demás cosas son deseables (ya estemos considerando nuestro propio bien o el de los demás), es una existencia libre, en la medida de lo posible, de dolor y tan rica como sea posible en goces, tanto por lo que respecta a la cantidad como a la calidad [...]. Puesto que dicho criterio es, de acuerdo con la opinión utilitarista, el fin de la acción humana, también constituye necesariamente el criterio de la moralidad, que puede definirse, por consiguiente, como «las reglas y preceptos de la conducta humana» mediante la observación de los cuales podrá asegurarse una existencia tal como se ha descrito, en la mayor medida posible, a todos los hombres. Y no sólo a ellos, sino, en tanto en cuanto la naturaleza de las cosas lo permita, a las criaturas sintientes en su totalidad” (p. 58)

Tercer fragmento. I. Kant.

Como quiera que el anhelo de felicidad es universal, y por ende también lo son esas *máximas* mediante las que cada cual viene a colocar dicha felicidad como fundamento para determinar su voluntad, a ciertos hombres juiciosos esto les ha inducido a hacerla pasar por una *ley práctica* universal, cuando nada podría resultar más extravagante. Pues allí donde generalmente una ley de la naturaleza hace que todo resulte armónico, aquí, por el contrario, cuando se pretende otorgar a la máxima esa universalidad propia de una ley, se sigue lo más contrario a la coincidencia, el más rudo antagonismo, así como el total exterminio de la propia máxima y de su propósito. Ya que la voluntad de todos no alberga entonces a uno y el mismo objeto, sino que cada cual cobija el suyo (su propio bienestar), el cual puede avenirse desde luego por casualidad con los propósitos ajenos que se orientan igualmente hacia sí mismos, mas tal cosa no basta ni mucho menos para una ley, porque las excepciones que ocasionalmente queda uno autorizado a hacer son ilimitadas y no pueden verse comprendidas en modo alguno bajo una regla universal.

## 6. Indicaciones para su análisis:

El ejemplo que se quiere abordar desde estas coordenadas teóricas es el de la inmigración por causas bélicas o económicas hacia países occidentales (en particular, España). Este es un tema recurrente en los medios de comunicación y que en los últimos años está teniendo una creciente importancia. Lo tomamos aquí como motivo para lanzar una discusión que ponga en juego dos de las teorías éticas más importantes de la historia de la filosofía.

Desde un punto de vista utilitarista, puede plantearse la cuestión desde una posición puramente egoísta, desde un egoísmo que tenga en cuenta el sentimiento de solidaridad como una fuente de placer, o incluso desde un egoísmo más “ilustrado” que estudie las consecuencias económicas positivas que la llegada de inmigrantes puede tener (ejemplo: Alemania y la acogida de

800.000 sirios como futura mano de obra, además con un nivel de cualificación medio-alto). En todos los casos, se trata de analizar qué posición produce la mayor cantidad de felicidad para uno mismo y para el mayor número de personas. La tensión entre la felicidad individual y la felicidad colectiva es uno de los puntos débiles del utilitarismo, que Mill, consciente de ello, se esforzó por resolver. A raíz de ese problema puede introducirse la ética deontológica para compararla con la utilitarista, identificando qué aportaciones implica y qué limitaciones tiene. Por ejemplo, la ética kantiana da una respuesta a la tensión señalada entre felicidad individual y colectiva; pero tomada con excesiva rigidez y sin atender a sus consecuencias puede dar lugar a resultados difíciles de aceptar (como indica Mill en el primer fragmento). Para el ejemplo de la inmigración, la ética kantiana introduce la posibilidad (fundamentada teóricamente) de valorar a los migrantes como personas merecedoras de dignidad, aunque ello no suponga una utilidad para el individuo o la sociedad.

### **7. Indicaciones para su uso en clase:**

Se puede proponer este ejemplo en la asignatura de Valores Éticos de 4º ESO para ilustrar la diferencia entre las éticas consecuencialistas y deontológicas. En la asignatura de Filosofía de 1º Bachillerato se puede proponer el ejemplo en el bloque de ética.

## EJEMPLO Nº 10: SALVAR A UN NIÑO

**1. Autor:** Peter Singer.

**2. Localización exacta del pasaje:** Singer, Peter, 2009, *The Life you can save*, Random House, New York, p. 3. Versión española: Singer, Peter, 2012, *Salvar una vida*, Katz, Madrid. La traducción del pasaje es nuestra.

**3. Contexto general de la obra:**

Defensa del altruismo efectivo (donar el dinero que no necesitamos a ONG que funcionen bien y salvar así la vida de personas).

**4. Contexto concreto del pasaje:**

Se sitúa al inicio del libro. Se propone el ejemplo para defender, a partir de él, que si en ese caso somos capaces de arruinar nuestro traje y nuestros zapatos para salvar una vida y no pensamos que esas posesiones son más valiosas que una vida humana, entonces deberíamos donar ese mismo dinero, que frecuentemente gastamos en cosas que no necesitamos, para salvar las vidas de otros individuos.

**5. Fragmento que recoge el ejemplo:**

Cuando vas de camino al trabajo pasas por un pequeño estanque. En los días cálidos hay a veces niños jugando en ese estanque, que cubre hasta la rodilla. Hoy hace frío y es pronto, por lo que te sorprendes de ver un niño chapoteando dentro. Según te acercas ves que es un niño muy pequeño que se tambalea y es incapaz de estar de pie o de salir del estanque. Buscas a sus padres o su cuidador, pero no hay nadie cerca. El niño es incapaz de mantener la cabeza fuera del agua por más de unos pocos segundos cada vez. Si no te metes en el estanque y lo sacas de allí, probablemente se ahogará. Caminar dentro del estanque es fácil y seguro pero al hacerlo arruinarás los zapatos que te has comprado hace unos días y tu traje se mojará y llenará de barro. El tiempo necesario para poner el niño a salvo junto a otra persona y cambiarte de ropa conllevará llegar tarde al trabajo. ¿Qué deberías hacer?

**6. Indicaciones para su análisis:**

El fragmento como tal no tiene dificultad de análisis. Al plantearlo en clase se pueden desarrollar las opciones a las que se enfrenta el agente moral y explicar qué presupuestos implica cada una de ellas.

**7. Indicaciones para su uso en clase:**

Se puede utilizar al explicar el utilitarismo tanto en la ESO como en Bachillerato, para exponer cuáles son algunas de las consecuencias del mismo.

A lo largo del libro Singer responde a las típicas objeciones que planteamos cuando nos hablan de donar. Esta contraargumentación es útil en clase porque responde a los argumentos que los estudiantes suelen plantear cuando se pasa a la consecuencia del ejemplo (si consideras que tus zapatos y tu traje son menos importante que la vida del niño, deberías donar ese dinero a ONG que funcione bien porque sirve igualmente para salvar una vida). En tal sentido sirve para cuestionar ideas socialmente asumidas e interiorizadas, función esencial de la Filosofía.

Esta discusión se puede introducir al hablar de la acción moral en Valores y también al tratar cuestiones de Ética y Filosofía Política en 1º de Bachillerato (por ejemplo, al hablar de la justicia y de la responsabilidad individual respecto de ella).

En la discusión que el ejemplo suscita también se puede hacer un cuestionamiento de las necesidades que realmente tenemos y de qué es lo verdaderamente importante en nuestra vida.

## EJEMPLO Nº 11: EL EJEMPLO DE HUCKLEBERRY FINN

**1. Autor:** Mark Twain.

**2. Localización exacta del pasaje:**

*Las aventuras de Huckleberry Finn*, El País Aventuras, Madrid

**3. Contexto general de la obra:**

Novela que retrata el Estados Unidos sureño decimonónico, con especial énfasis en la cuestión del racismo y la esclavitud.

**4. Contexto concreto del pasaje:**

El pasaje que nos ocupa es central en el mensaje de la novela. Huckleberry Finn ha estado viajando con el esclavo negro Jim, siendo ambos fugitivos de dos formas distintas de esclavitud; Huck es esclavizado por su padre borracho que quiere obtener dinero de él y Jim siendo un esclavo negro al uso. En el pasaje elegido Huck se plantea si debe seguir la moral corriente en su época y devolver al esclavo a su dueño o si debe anteponer la amistad y la dignidad de su amigo. En su sociedad lo correcto era devolver al esclavo, ya que se corría el riesgo de ir al infierno si no se hacía. Huck lo sabe y esto complica su decisión.

**5. Fragmento que recoge el ejemplo:**

De manera que estaba lleno de problemas, todos los problemas del mundo, y no sabía qué hacer. Por fin tuve una idea y me dije: «Voy a escribir la carta y después intentaré rezar». Y, bueno, me quedé asombrado de cómo me volví a sentir ligero como una pluma inmediatamente, y sin más problemas. Así que agarré una hoja de papel y un lápiz, sintiéndome muy contento y animado, y me senté a escribir:

«Señorita Watson, su negro fugitivo Jim está aquí dos millas abajo de Pikesville y lo tiene el señor Phelps, que se lo devolverá por la recompensa si lo manda a buscar.

»HUCK FINN«

Me sentí bien y limpio de pecado por primera vez en toda mi vida y comprendí que ahora ya podía rezar. Pero no lo hice inmediatamente, sino que puse la hoja de papel a un lado y me quedé allí pensando: pensando lo bien que estaba que todo hubiera ocurrido así y lo cerca que había estado yo de perderme y de ir al infierno. Y seguí pensando. Y me puse a pensar en nuestro viaje río abajo y vi a Jim delante de mí todo el tiempo: de día y de noche, a veces a la luz de la luna, otras veces en medio de tormentas, y cuando bajábamos flotando, charlando y cantando y riéndonos. Pero no sé por qué parecía que no encontraba nada que me endureciese en contra de él, sino todo lo contrario. Le vi hacer mi guardia además de la suya, en lugar de despertarme, para que yo pudiera dormir más, y vi cómo se alegró cuando yo volví en medio de la niebla, y cuando volvimos a encontrarnos otra vez en el pantano, allá lejos donde la venganza de sangre, y todos aquellos momentos, y cómo siempre me llamaba su niño y me acariciaba y hacía todo lo que podía por mí, y lo bueno que había sido siempre, hasta que llegué al momento en que lo había salvado cuando les dije a los hombres que teníamos la viruela a bordo y lo agradecido que estuvo y que había dicho que yo era el mejor amigo que tenía en el mundo el viejo Jim, y el único que tiene

ahora, y después, cuando miraba al azar de un lado para el otro, vi la hoja de papel.

Me costó trabajo decidirme. Agarré el papel y lo sostuve en la mano. Estaba temblando, porque tenía que decidir para siempre entre dos cosas, y lo sabía. Lo miré un minuto, como conteniendo el aliento, y después me dije: «¡Pues vale, iré al infierno!», y lo rompí.

## 6. Indicaciones para su análisis:

Este fragmento narra un gran ejemplo de acción moral. Es interesante analizar cuáles eran las ideas morales de la época (basadas en la concepción de los esclavos como propiedad y su justificación religiosa, con las consecuencias pertinentes), que no están explícitamente recogidas en el mismo, aunque se pueden reconstruir a partir de la mención del infierno y también analizar cuáles son los valores morales con los que Huck finalmente decide (Explícitamente son a amistad y la consideración de los bienes recibidos, pero en un nivel más profundo está el reconocimiento de la igualdad y de la dignidad del otro, por muy diferente que lo haya pintado la sociedad en la que vives). En clase se puede complementar la explicación del punto de vista de esa sociedad con las ideas que aparecen en la película *12 años de esclavitud*, particularmente el momento en el que el amo violento lee la Biblia a las personas que pertenecen a su plantación.

También resulta interesante analizar los sentimientos morales asociados con los diferentes tipos de moralidad presentes: Huck siente alivio al obrar de acuerdo a la moral propia de su época y miedo de ir al infierno por obrar en contra de dicha moral. La acción de Huck requiere de criterio propio y valentía, aspectos que también se pueden analizar.

## 7. Indicaciones para su uso en clase:

Este fragmento se puede usar en clase de valores y también en Filosofía de 1º de bachillerato.

El ejemplo puede servir para reflexionar sobre cómo las sociedades codifican en su moral aquello que protege sus intereses y para generar cierta actitud crítica hacia nuestro propio código moral. En mi opinión, ese es el principal uso en clase de este ejemplo. Puede ser un ejemplo de moral ideológica. En tal sentido puede servir para cualquier nivel en el que se trate esa cuestión.

En el primer ciclo de ESO puede servir para ilustrar los conceptos fundamentales de la dignidad de la persona, de los valores personales y de la acción ética. Del mismo modo, por su énfasis en la amistad asociada con el cuidado, puede servir para ilustrar aspectos del segundo bloque (influencia del entorno y la crítica racional de la moral circundante para adaptarla a los Derechos Humanos). También puede muy bien servir de ejemplo de la reflexión ética, tema del tercer bloque.

También puede utilizarse como ejemplo para los tres primeros bloques de Valores en 4º de ESO, haciendo más énfasis en los aspectos relevantes en este nivel. Puede ser interesante señalar la insuficiencia de la perspectiva de Huck desde el punto de vista de una ética formal. Y también, más en general, el problema de parcialidad que supone basar la acción moral en la amistad o los sentimientos de aprecio hacia otros.

Respecto de 1º de Bachillerato, puede ilustrar las ideas relacionadas con la acción moral que se tratan en el bloque 6, concretamente las relativas a la consciencia, el carácter y la madurez moral.

## EJEMPLO N° 12: LA REVOLUCIÓN COMO EJEMPLO DE ACONTECIMIENTO

---

**1. Autor:** Alain Badiou.

**2. Localización exacta del pasaje:**

*L'Être et l'événement*, Paris, Seuil, 1988. Ubicación del pasaje según la edición de preferencia en castellano: Badiou, A., *El ser y el acontecimiento*, Buenos Aires, Manantial, 1999.

**3. Contexto general de la obra:**

La filosofía de Alain Badiou queda fundamentada en los tres tomos que constituyen la ontología básica de todo su pensamiento: El ser y el acontecimiento. Esta filosofía trata de pensar la ruptura con respecto a “lo que hay”, esto es, se pregunta acerca de la posibilidad de que se den transformaciones radicales en el mundo. Para ello, se vale del concepto de *acontecimiento*, que distingue del ser, el cual se da en cada caso como *situación*. El cambio es posible a partir de un acontecimiento, relámpago efímero que deja paso a la tormenta de la *verdad* (amorosa, artística, política o científica), inclasificable por parte del saber de la situación con la que el acontecimiento ha establecido un corte. Así, la verdad no formará parte de los saberes, sino de lo que es propio a los acontecimientos; no será una iluminación, sino que constituirá un procedimiento que se da gracias a la *fidelidad* al acontecimiento. Es precisamente porque no pertenece al saber enciclopédico del ser, es decir, porque sus elementos no están clasificados ni descritos según el mismo, que para Badiou el advenimiento del acontecimiento es impredecible. Se trata de la posibilidad de que ocurra algo que no se deja prever, ni calcular a partir del estado de cosas vigente, que no se deja organizar por aquello de lo que procede; es la creación de la posibilidad de lo que era imposible. El advenimiento de dicho *acontecimiento* es impredecible porque no pertenece al saber enciclopédico del ser, esto es, sus elementos no están clasificados y descritos según dicho saber de la situación. Un acontecimiento es siempre localizable, pero el sitio de un acontecimiento, dado que sus elementos no están representados según el saber de la situación, sólo puede ser calificado así retroactivamente, post-acontecimentalmente. Dicho de otro modo, si existe un acontecimiento, su pertenencia a la situación es *indecidable* desde el punto de vista de la situación en sí.

**4. Contexto concreto del pasaje:**

Este ejemplo se encuentra en la meditación diecisiete, titulada “El matema del acontecimiento” de *El ser y el acontecimiento*. Esta meditación está contenida en el primer capítulo que se encarga de elaborar el pensamiento sobre el concepto de acontecimiento: el capítulo IV “El acontecimiento: Historia y ultra-uno”. Toda la elaboración anterior no es sino el aparataje ontológico del ser, de las situaciones, en las que podrá aparecer, de forma azarosa, un acontecimiento. Pues bien, dicha meditación se encarga de analizar la cuestión acerca de cómo es posible que un acontecimiento esté siempre localizado en una situación, esto es, en la estructuración en el ser de un conjunto de elementos, pero que, a la vez, la enumeración de esos elementos no haga posible la predicción y la decisión sobre ese acontecimiento más que post-acontecimentalmente, esto es, en una suerte de retroacción de una contingencia necesaria, de la contingencia del advenimiento de un acontecimiento, que sólo podrá decidirse como necesario

una vez que haya acontecido. Es en este contexto en el que aparece, de forma paradigmática, el ejemplo de la revolución francesa, como modelo de un acontecimiento político que se da en cierta situación histórica, pero que sin embargo, rompe con ella, abriendo una discontinuidad entre la ley de estructuración de esa situación anterior y la serie de posibilidades que abre la ruptura acontecimental.

### 5. Fragmento que recoge el ejemplo:

Consideremos el sintagma “Revolución francesa”. ¿Qué dan a entender estas palabras? Se puede decir, por cierto, que el acontecimiento “Revolución francesa” hace uno de todo lo que compone su sitio, esto es, la Francia entre 1789 y, digamos, 1794. Encontramos allí a los electores de los Estados generales, los campesinos del Gran Miedo, los *sans-culottes* de las ciudades, el personal de la Convención, los clubes de jacobinos, los soldados del levantamiento en masa, pero también el costo de la subsistencia, la guillotina, los efectos de la tribuna, las masacres, los espías ingleses, los vandeanos, la moneda creada en la revolución, el teatro, la *Marsellesa*, etc. El historiador termina por incluir en el acontecimiento “Revolución francesa” todos los rasgos y los hechos que ofrece la época. Sin embargo, puede ocurrir que por esta vía – que es la del inventario de todos los elementos del sitio– lo uno del acontecimiento se descomponga hasta llegar a no ser más que la enumeración siempre infinita de los gestos, las cosas y las palabras que coexisten con él. Lo que marca un punto de detención para esta diseminación es *el modo según el cual la Revolución constituye un término axial de la Revolución misma*, es decir, la manera en que la conciencia del tiempo –y nuestra intervención retroactiva– filtra todo el sitio a través de lo uno de su calificación de acontecimiento [...] A la vez, es preciso decir que la Revolución francesa como acontecimiento presenta lo múltiple infinito de la secuencia de los hechos situados entre 1789 y 1794 y, además, que ella misma se presenta como resumen inmanente y marca-de-uno de su propio múltiple. La Revolución, aun cuando sea interpretada como tal por la retroacción histórica, no deja de ser por eso, en sí misma, supernumeraria respecto de la mera enumeración de los términos de su sitio, si bien ella presenta esa enumeración [...]. Si existe un acontecimiento, *su pertenencia a la situación de su sitio es indecible desde el punto de vista de la situación en sí*.

### 6. Indicaciones para su análisis:

El análisis de este ejemplo ha de tomar pie en la distinción previamente asentada de los siguientes conceptos de Badiou:

- Situación: la sociedad francesa de finales del siglo XVIII: los estratos de esa sociedad, sus conflictos económicos, políticos, ideológicos, etc., son accesibles al saber.
- Acontecimiento político: la Revolución francesa hizo visibles/legibles los excesos y las inconsistencias, la “mentira” del Antiguo Régimen, por lo que es la verdad de la situación del Antiguo Régimen, localizada, ligada a esa situación.
- Indecidibilidad: el acontecimiento es impredecible y contingente respecto de esa situación. El acontecimiento no tiene ninguna garantía ontológica:

no puede ser reducido a una situación previa ni deducido de ella, ni es tampoco generado por ella. Surge “de la nada”.

- Ruptura: el acontecimiento engendra un tiempo propio y abre un espacio subjetivo autoconstituyente (se desarrolla sin terceros y en la ausencia de todo criterio externo a ese mismo desarrollo). Es un cambio que supone una discontinuidad con lo anterior.
- Fuera-de-ley: un acontecimiento no se reduce a la legalidad del ser de la situación. Es emergencia de un nuevo comienzo. Hace aparecer en una situación aquello que no existía en ella.
- Universalidad: «Lo que hace que un acontecimiento verdadero pueda constituirse en origen de lo universal, que es para todos y que es eterno, reside en que justamente está ligado a la particularidad de una situación sólo por la vía de su vacío. El vacío no excluye ni obliga a nadie» (Badiou, A., *La ética*, p. 106).
- Fidelidad: deben desplegarse sus consecuencias por el sujeto político: el pueblo.

### **7. Indicaciones para su uso en clase:**

Este ejemplo puede utilizarse a la hora de explicar parte del bloque “Transformación” de Filosofía de 4º, y la Filosofía política de 1º de Bachillerato.

## EJEMPLO N° 13: LA PROHIBICIÓN DEL DERECHO DE RESISTENCIA (A LA CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE LA REVOLUCIÓN FRANCESA)

---

**1. Autor:** Immanuel Kant.

**2. Localización exacta del pasaje:**

*Kants gesammelte Schriften*, edición de la *Preußische Akademie der Wissenschaften*, Berlín, 1900-, 29 vols. (edición en curso): *Die Metaphysik der Sitten*, vol. VI (203-493). Ubicación del pasaje según la edición de preferencia en castellano: KANT, I., *Metafísica de las costumbres*, Madrid: Tecnos, 2005.

**3. Contexto general de la obra:**

La *Metafísica de las costumbres* es considerada la última gran obra sistemática de Kant, que se encarga de desarrollar la metafísica de la esfera de la libertad. La publicación de la obra, como sistema de los principios metafísicos prácticos, se anuncia desde 1765, pero la primera edición no verá la luz hasta 1797. Una de las razones, que nos interesarán en el desarrollo del ejemplo, se encuentra en la carta dirigida a Lagarde en noviembre 1794, que apunta a cierto temor a la censura por motivos políticos. Esta obra desarrolla los contenidos prácticos tanto referentes al bien jurídico como al bien moral. De este modo, se trata, en su primera parte, la “Doctrina del Derecho”, de elaborar la tarea crítica en el dominio de la filosofía jurídica y, en su segunda parte, la “Doctrina de la virtud”, en el ámbito de la filosofía moral. Así, las leyes de la libertad, en contraposición con las leyes naturales, serán leyes morales en tanto en cuanto se refieran a la conformidad interna de las máximas con la ley universal como móvil de la acción, mientras que serán leyes jurídicas en tanto en cuanto se refieran a la conformidad externa de las acciones con las leyes. Son, por lo tanto, dos modos distintos de legislación. En el ámbito moral, se establece un deber interno de cada sujeto respecto a sí mismo, mientras que en el ámbito jurídico se regulan externamente las relaciones mutuas entre las personas.

**4. Contexto concreto del pasaje:**

Este ejemplo se encuentra en la primera parte de la *Metafísica de las costumbres*: “Los principios metafísicos de la Doctrina del Derecho”. Dentro de esta, nos hallamos en la segunda parte: “El derecho público”, dentro del cual se encuentra la sección primera, “El derecho político”, cuya “Observación general: efectos jurídicos que se derivan de la naturaleza de la unión civil” contiene el ejemplo a analizar, pp. 320-323.

Aquí, Kant comienza desarrollando la exigencia de la obediencia del pueblo hacia el poder supremo del Estado. El argumento reside en que el ordenamiento jurídico sólido es la condición para el ejercicio mismo de los derechos de los miembros del Estado y lo que define al pueblo es el ser y el actuar como un todo regulado por leyes, de modo que en la rebelión violenta no puede emerger el pueblo, sino las facciones en lucha. Además, no puede permitirse en la constitución misma de un Estado la destrucción violenta de un ordenamiento jurídico positivo, al precio de la destrucción del fundamento último del Estado, porque la unión de los seres humanos entre sí es un fin en sí mismo y un deber para cada uno. Se afirma con ello la ilegalidad del derecho de resistencia o de las revueltas (una Constitución no puede recoger en sus artículos el germen de su

auto-disolución). Y, sin embargo, por otra parte (y esta es la clave en el análisis del ejemplo), cuando una revolución haya triunfado, podremos aplaudirla y deberemos reivindicar la ley que ella construya a través de un proceso constituyente. Aunque, antes de que ocurra, nunca deberemos reclamarla, una vez haya sido, no podremos sino quererla, como una contingencia necesaria: aunque la trayectoria azarosa de su fundación sea en sí misma ilegal, su constitución misma habrá de ser legítima, lo que no constituye sino la legitimidad del poder constituyente, incluso si éste ha resultado de una revolución.

### 5. Fragmento que recoge el ejemplo:

Contra la suprema autoridad legisladora no hay, por tanto, resistencia legítima del pueblo; porque sólo la sumisión a su voluntad universalmente legisladora posibilita un estado jurídico; por tanto, no hay ningún derecho de *sedición* (*seditio*), aún menos de *rebelión* (*rebellio*) [...]. La razón por la que el pueblo debe soportar, a pesar de todo, un abuso del poder supremo, incluso un abuso considerado como intolerable, es que su resistencia a la legislación suprema misma ha de concebirse como contraria a la ley, incluso como destructora de la constitución legal en su totalidad. Porque para estar capacitado para ello tendría que haber una ley pública que autorizara esta resistencia del pueblo; es decir, que la legislación suprema contendría e sí misma la determinación de no ser la suprema y de convertir al pueblo como súbdito, en uno y el mismo juicio, en soberano de aquel al que está sometido; lo cual es contradictorio. Esta contradicción se evidencia al preguntar: ¿quién entonces debería ser juez en este conflicto entre el pueblo y el soberano? (porque, desde un punto de vista jurídico, son siempre dos personas morales diferentes); porque queda claro que el primero quiere ser juez en propia causa.

Por tanto, un cambio en una constitución política (defectuosa), que bien puede ser necesario a veces, sólo puede ser introducido por el soberano mismo mediante *reforma*, pero no por el pueblo, por consiguiente, no por *revolución* [...].

Por lo demás, si una revolución ha triunfado, y se establece una nueva constitución, la ilegitimidad del comienzo y de la realización no puede librar a los súbditos de la obligación de someterse como buenos ciudadanos al nuevo orden de cosas, y no pueden negarse a obedecer lealmente a la autoridad que tiene ahora el poder.

### 6. Indicaciones para su análisis:

La clave del análisis de este ejemplo reside, en primer lugar, en la distinción entre legalidad y legitimidad y, en segundo lugar, en la atención al contexto histórico en el que Kant estableció esta prohibición del derecho de resistencia. Cf., para ello, Domenico Losurdo, *Autocensura y compromiso en el pensamiento político de Kant*, Madrid, Escolar y Mayo, 2010 [1984]. La tesis principal de Losurdo mantiene que, teniendo en cuenta el contexto en el que Kant teorizó acerca del derecho de resistencia, su negación permitía justificar la irreversibilidad de la Revolución francesa y condenar, por tanto, los intentos de restauración contrarrevolucionaria llevados a cabo por las sublevaciones vandeanas (Guerra de la Vandea: 1793-1796).

### 7. Indicaciones para su uso en clase:

Este ejemplo puede tanto en las sesiones de Valores éticos de 4º en las que se desarrolle la diferencia entre legalidad y legitimidad, como en la diferenciación entre la Ética, la Política y el Derecho. Asimismo, puede utilizarse en el temario de Filosofía política de la programación de Filosofía de 1º de Bachillerato.

## EJEMPLO Nº 14: EL DEPORTE COMO ESPECTÁCULO

**1. Autor:** W. Th. Adorno

**2. Localización exacta del pasaje:** Th. W. Adorno “Crítica de la cultura y Sociedad II” pag 600. Capítulo: <Educar después de Auschwitz> Editorial Akal.

**3. Contexto general de la obra:**

*Crítica de la cultura y Sociedad* se integra dentro de la colección *Obras Completas de Adorno* de nueva traducción. La presente es una de las más representativas del filósofo en la que expone su concepción acerca del pensamiento y la crítica filosófica de la cultura y sociedad de su época.

Los artículos reunidos en este volumen se extienden desde los <grandes > temas filosóficos, pasando por temas políticos, hasta llegar a temas, en cierto modo efímeros, desde las experiencias profesionales en la universidad hasta complejos demasiado poco académicos. La exposición tiene esto en cuenta; según cuál sea su tema, varía su densidad y su severidad. Un lenguaje que se independiza de lo que reclaman las cosas cambiantes no es su estilo.

Miembro de la Escuela de Frankfurt, Adorno, hace una crítica a la industria de la cultura a través del arte. La industria de la cultura, que es la industria de la diversión, supone la expropiación de la conciencia de los hombres sustituyendo la experiencia artística genuina con otra inferior lo cual es sinónimo del fracaso de la cultura.

**4. Contexto concreto del pasaje:**

El contexto en el que encontramos el pasaje seleccionado engloba una serie de reflexiones desde la *teoría crítica*, propia de nuestro autor y la Escuela de Frankfurt a la que pertenece, sobre el tiempo libre en la sociedad actual. El deporte, desde el punto del espectador es el ejemplo que recoge.

La tesis que sostiene la selección de las reflexiones es la siguiente: Uno de los medios más poderosos por los cuales la sociedad actual preserva su sistema es la industria cultural constituida y difundida fundamentalmente por los medios de comunicación de masas, los cuales conforman un modo de establecer modelos de conducta, valores, lenguajes...

**5. Fragmento que recoge el ejemplo:**

La exigencia de que Auschwitz no se vuelva a repetir es la primera que hay que plantear a la educación. Esta exigencia es tan importante que creo que ni debo ni puedo justificarla. No puedo entender que hasta ahora apenas haya sido estudiada. Justificarla resultaría monstruoso a la vista de la monstruosidad que sucedió. Pero que apenas se tome conciencia de la exigencia y de las preguntas que plantea muestra que la monstruosidad no ha entrado en las personas, y esto es un síntoma de que la posibilidad de la repetición persiste por cuanto respecta al estado de la conciencia y de lo inconsciente de las personas...

La conciencia, cuando está mutilada, retrocede mediante una figura esclava y tendente a la violencia al cuerpo y a la esfera de lo corporal. No hay más que mirar cómo el lenguaje de un tipo determinado de personas incultas pasa ya a la amenaza (sobre todo cuando se les critica por alguna razón) como si los gestos lingüísticos fueran los de una violencia corporal apenas controlada. Aquí habría que analizar la **función del deporte**, que la psicología social crítica

apenas ha estudiado. El deporte es ambiguo: por una parte puede tener un efecto antibárbaro y antisádico mediante la caballerosidad, el respeto a los débiles, pero por otra parte, en algunas de sus modalidades y de sus procedimientos puede fomentar la agresión, la rudeza y el sadismo, sobre todo en las personas que no se exponen al esfuerzo y a la disciplina del deporte, sino que lo contemplan; en las personas que suelen rugir en los estadios. Habría que analizar sistemáticamente esta ambigüedad del deporte. Si la educación puede influir en esto, habría que aplicar los resultados a la vida deportiva.

## 6. Indicaciones para su análisis:

Para analizar el fragmento y el ejemplo del deporte como espectáculo de masas, hemos de aclarar de dónde parte éste punto que llamamos teoría crítica de la sociedad, desde la formación de una serie de pensadores de corte marxista, *La escuela de Frankfurt* y su creación del *Instituto de Investigación Social*.

Adorno pertenece a la primera generación de la escuela y es miembro activo en su fundación y desarrollo. Analizando las relaciones entre los factores económicos, psicológicos, históricos y culturales que influyen en el desarrollo de la sociedad contemporánea.

El hegelianismo, marxismo y psicoanálisis resumen los rasgos definitorios de la escuela cuyo objetivo principal es conseguir una sociedad sin explotación mediante una transformación de la sociedad, con vistas a que el ser humano pueda conseguir su libertad mediante su desarrollo creativo.

La crítica de la organización de nuestro tiempo libre y de los espectáculos elegidos para nuestro ocio, como el deporte, constituye una de las reflexiones que Adorno ha elegido para mostrar esa permanencia en la dominación ejercida por los medios de comunicación masas.

La mención a los campos de concentración de Auschwitz tiene todo que ver con el momento histórico en el que se desarrolla la escuela, cuya creación queda interrumpida por el ascenso al poder de Hitler y ante tal situación sus miembros tienen que exiliarse primeramente en Viena y después a Estados Unidos. Los temas que frecuentan estos pensadores son, por tanto, el nazismo, fascismo, estalinismo... entre otros muchos.

El deporte como espectáculo supone una normalización de determinadas conductas que se desarrollan como colectivo, realizando determinados valores de "grupo".

Precisamente este rasgo de la conducta y valor individual que queda arrasado por la homogeneización de grupo y de lo mayoritario es lo que reclama Adorno ya que arrasa con la posibilidad de creación, de reflexión.

La industria cultural genera hábitos, fija diversiones y horarios.... Y este es el caso del deporte como espectáculo.

## 7. Indicaciones para su uso en clase:

El ejemplo está diseñado para utilizarse en los últimos cursos de la Valores Éticos de la Eso y también en la asignatura de Filosofía de 4º de la ESO.

Se requiere hacer una planificación de su tiempo libre en la cual aparezca la frecuencia con la cual consumen ese tipo de ocio pasivo. (Se hace la diferenciación con el deporte como práctica, ya que en la práctica se adquieren valores distintos.)

Vamos a reflexionar, sobre el deporte como espectáculo, desde los siguientes ámbitos:

-La falta de cuestionamiento de tal “ritual” debido al hábito o costumbre de “quedar para ver un partido”.

-Las conductas que se normalizan cuando se consume este tipo de ocio. (Por ejemplo: gritos, insultos, ataque a los rivales)

-Los valores que envuelven a estas actividades (Un ejemplo: Si no eres de mi equipo eres mi enemigo... o conmigo o contra mí)

-Los valores de significación de la derrota y el éxito que envuelven al resultado del partido, del esfuerzo...

-Lo que simbolizan **algunos equipos de futbol, lo que se considera que es importante en la sociedad.**

## EJEMPLO N° 15: *THROFFER* (¿OFERTA O AMENAZA?)

**1. Autor:** Robert Nozick.

**2. Localización exacta del pasaje:**

“Coercion”, White Morgenbesser (ed.), *Philosophy, Science, and Method: Essays in Honor of Ernest Nagel*. St Martin's Press. pp. 440-72 (1969).

**3. Contexto general de la obra:**

El artículo *Coercion* es un artículo que se enmarca dentro de la discusión sobre los límites de la voluntariedad en el año 1969. Es un artículo previo a su explosión pública con *Anarquía, Estado y Utopía*, una de las cubres del pensamiento liberal libertario, o su obra magna *Philosophical Explanations*(1981). Nozick plantea la cuestión de en qué consiste la libertad – ampliación requerida en su capítulo *Libertad* (1981). La libertad, entendida como libertad negativa, es la *ausencia de coacción*. Somos libres en tanto que nuestras acciones no son interferidas por la coacción de otras personas. En términos millianos, el único límite de la libertad es el *daño a otras personas*, pero no estaría justificada ninguna interferencia a nuestra libertad. El concepto de interferencia es demasiado borroso, de modo que en la tradición liberal tiene distintas acepciones o límites:

i) En uno de los extremos, la coacción sería solamente física. Estarían coaccionados todos aquellos individuos que actúan bajo una promesa de daño físico. La tradición libertaria partiría de esta premisa – Spencer, Hayek, Nozick.

ii) En otro de los extremos, la interferencia se da siempre y cuando exista una modificación o manipulación de los estados mentales de los individuos. Tenemos aquí a los defensores del paternalismo y la filosofía estructuralista. El ser humano actuaría libremente siempre y cuando la formación de sus preferencias fuese libre.

iii) En el término medio estaría la filosofía del propio Mill: existirían situaciones propiamente coercitivas, pero también presiones sociales que harían inviable la consideración del ser humano como libre. Una sociedad prejuiciosa o que no permita trabajar a individuos que no participan de las creencias mayoritarias acabará interfiriendo con la libertad de los individuos.

Sin embargo, el planteamiento liberal deja una ambigüedad que se puede observar desde el contractualismo *posesivo* del siglo XVII: ¿somos más libres o menos libres cuando actuamos bajo leyes? Las leyes distribuyen bienes de mérito: premian al honrado y castigan al que las conculca. Nozick irrumpe en el debate clásico, el que divide a los hobbesianos de los lockeanos, kantianos y, en general, los republicanos. Las interferencias legales serían, en la mayor parte de casos, interferencias que protegen, y no atacan, nuestra libertad. Somos libres cuando vivimos en sociedad.

El debate sobrevive al paso del tiempo con la filosofía de corte positivista jurídico de Kelsen y Hart: el *hecho diferencial* de una norma jurídica es su *Gültigkeit*, validez, esto es, su carácter coercitivo más su reconocimiento autoritativo o, si queremos, autoridad más coerción.

El artículo de Nozick especifica qué es la coerción y si esta es una condición necesaria y suficiente para que no seamos libres, para pasar después a analizar qué situaciones son límites de la coerción: amenazas, ofertas, advertencias y explotación.

#### 4. Contexto concreto del pasaje:

Nozick comienza analizando cuáles son las condiciones necesarias y suficientes para que no seamos libres. Partiendo de un *endoxa*, que solemos considerar que si hay coerción no hay libertad, Nozick pone tres contraejemplos en los que se muestra que es posible ser libre existiendo coacción y no ser libre no existiendo o no siendo reconocida la coacción. A partir de esta idea, Nozick reconoce que la coacción tiene que implicar una promesa de una consecuencia no deseable que tiene que ser reconocida por el agente y el paciente de la coacción. Si la coacción no es reconocida por agente o paciente esta no existe, aunque Nozick se plantea si podrían existir contraejemplos relevantes. La coacción tiene la forma proposicional “Si haces X, entonces tendrás la consecuencia negativa Y”.

¿Serían todas las propuestas que se expresan de este modo coactivas? Intuitivamente consideramos que una expresión de esta forma es una amenaza. Sin embargo, Nozick considera que toda amenaza se podría expresar a través de una contraria. “Si no haces X, no tendrás la consecuencia negativa Y”. Es decir, que toda amenaza se puede expresar como una oferta. ¿Estamos coaccionando a alguien cuando hacemos una oferta? La intuición procedente del paradigma liberal es que no: ofrecemos ayuda a un amigo a cambio de otro favor, y consideramos una amenaza apuntar a alguien con una pistola diciéndole “la bolsa o la vida”. Sin embargo, se podría convertir cada proposición en la alternativa: las ofertas se vuelven amenazas, son equivalentes, *thoffers*. Nozick tratará de explicar que la consideración de oferta o amenaza dependerá de cuál fuese el curso normal de los acontecimientos. Así, desarrollará el Test del curso esperado de los acontecimientos: una propuesta es coercitiva si empeora la situación de la persona que recibe la oferta respecto del curso esperado; si la mejora, es una oferta.

A partir de este artículo se desarrollaron múltiples discusiones sobre la naturaleza de nuestras interferencias sobre la libertad, tanto por la explotación económica como por interferencias paternalistas no coercitivas.

#### 5. Fragmento que recoge el ejemplo:

*Consider the following example. Q is in the water far from shore, nearing the end of his energy, and P comes close by in his boat. Both know there is no other hope of Q's rescue around, and P knows that Q is the soul of honesty and that if Q makes a promise he will keep it. P says to Q "I will take you in my boat and bring you to shore if and only if you first promise to pay me \$10,000 within three days of reaching shore with my aid." Is P offering to take Q to shore if he makes the promise, or is he threatening to let Q drown if Q doesn't make the promise? If one views the normal or expected course of events as one in which Q drowns without P's intervention, then in saying that he will save Q if and only if Q makes the promise, P is offering to save Q. If one views the normal or expected course of events as one in which a person in a boat who comes by a drowning person, in a situation such as this, saves him, then in saying that he will save Q if and only if Q makes the promise, P is threatening not to save Q. Whether P's saying that he will save Q if and only if Q makes the promise is an offer to save Q or a threat not to save Q depends upon what the normal or expected course of events is.*

Consideremos el siguiente ejemplo: Q está en el agua lejos de la costa, y está quedándose sin energía, y P se acerca con su barco. Ambos saben que la única

esperanza es que Q haga el rescate, y P sabe que Q es la esencia de la honestidad y que si Q promete algo lo cumplirá. P dice: “Te recogeré en mi barco y te llevaré a la orilla si y solamente si prometes primero pagarme 10.000 euros en los tres días siguientes a llegar a la costa con mi ayuda”. ¿P ofrece a Q llevarlo a la orilla si hace la promesa o lo está amenazando con ahogarse si no hace la promesa? Si uno ve las cosas por el curso normal de los acontecimientos o el curso esperado, en el que Q se ahogaría sin la intervención de P, entonces diríamos que salvaría a Q si y solamente si Q hace la promesa, P ofrece salvar a Q. Si uno ve el curso normal de los acontecimientos como uno en el que una persona que va con su barco y se encuentra con una persona ahogándose, dadas las circunstancias, lo salva, entonces diciendo que P salva a Q si y solamente si Q hace la promesa, P está amenazando con no salvarlo. Si P está ofreciendo con salvar a Q o lo está amenazando si y solamente si hace la promesa o no la hace depende de lo que consideremos el curso normal de los eventos.

## 6. Indicaciones para su análisis:

El ejemplo escogido por Nozick está entrelazado con al menos dos ejemplos anexos. Por una parte, el ejemplo de la pistola, que pretende ser intuición común para el público. Si se introduce este ejemplo de *thoffer*, oferta que no se puede rechazar, es porque existen interferencias no tan intuitivamente violentas, las que no implican daño físico. El siguiente ejemplo manejado en el artículo es el de un esclavo al que se ofrece liberarse a cambio de dinero. Así, se trataría de encontrar un contraargumento al test del curso esperado de los acontecimientos. ¿Qué ocurre si el curso esperado es en sí mismo coercitivo? ¿Se anularía toda posibilidad de oferta?

Por otro lado, metodológicamente el texto plantea definiciones a través de condiciones necesarias y suficientes que después procuran ser cuestionadas. La ambición del texto es más bien apagógica, de modo que conviene entenderlo como un ejercicio de destrucción de ciertos planteamientos acerca de la coacción. Los contraejemplos son muy relevantes para que se entienda que el concepto de coacción, moneda común de la filosofía política, en realidad dista mucho de ser claro.

## 7. Indicaciones para su uso en clase:

Es conveniente que los alumnos sean conscientes del modo de definición utilizado, que no es por género próximo y diferencia específica – la coacción sería un modo de propuesta que se diferencia de otros en su carácter negativo – sino que se trata de enumerar una serie de condiciones necesarias y suficientes. Conviene que en la parte del curso correspondiente a la argumentación hayan trabajado en la elaboración de contraejemplos.

Los ejemplos de Nozick son especialmente útiles para el concepto analizado, pero sería muy positivo que propongan sus *thoffers* y sus conversiones. Para esto sería necesario haber trabajado algo de lógica.

Por último, el test de curso esperado no es el único planteado para resolver el problema de las *thoffers*. Existen otros tests como el *talis qualis* o el test de Zimmerman, para lo que conviene trabajar con modalidad y contrafácticos.

---

## EJEMPLO N° 16: PATERNALISMO

---

**1. Autor:** Joel Feinberg

**2. Localización exacta del pasaje:**

*Harm to self. The moral limits of criminal law*, 1989, Oxford University Press.

**3. Contexto general de la obra:**

Esta obra forma parte de un proyecto de justificación moral de los límites del derecho penal. Feinberg desarrolla esta obra en cuatro volúmenes que pretenden analizar todas las justificaciones posibles de las interferencias en la libertad humana.

En el primer volumen, Feinberg analiza sobre todo el problema del daño. ¿Qué consideramos un daño? Comenzaríamos diciendo que existe daño físico, pero se nos plantea la cuestión platónica del daño moral, el daño a la propiedad, la preservación de intereses, la legitimidad de los intereses y muchas otras cuestiones en relación con el problema del daño a terceros. Si no estuviésemos dispuestos a introducir el derecho penal más allá del daño a terceros estaríamos en la posición libertaria.

El segundo volumen introduce el *principio de ofensa*: habría ciertos casos en los que la libertad de expresión podría estar limitada. Desde el caso clásico de Wendell Holmes, el del individuo que grita *¡Fuego!* En el teatro, hasta casos de delitos de odio, quemar banderas y cruces, injurias, calumnias, mala publicidad, Feinberg elabora una sofisticada lista de casos en los que al menos intuitivamente aceptaríamos que la ofensa legítima la intervención del código penal. Analiza el problema de la *nuisance* en Mill, pero habría ciertos casos en los que justificaríamos limitaciones de la libertad de expresión. Feinberg se imagina un metro en el que un individuo está o bien hablando y molestándonos sin que podamos hacer nada hasta distintos casos de obscenidad. La mayor parte del libro es precisamente un análisis detallado de los límites del discurso obsceno: palabras insultantes, pornografía y otras formas de expresión de lo íntimo que legítimamente exigimos que no se compartan. El liberal aceptaría también el segundo principio.

Sin embargo, el liberal habrá de plantearse qué ocurre cuando el daño no se inflige a los demás, sino a uno mismo. Para ello analizará en el tercer volumen, *Harm to self*, si sería deseable introducir limitaciones a la libertad para evitar un daño autoinfligido. En casos en los que ese daño afecte a los demás podría estar justificado en términos del principio de daño, pero ¿sería posible si sólo nos afectase a nosotros mismos? Estamos hablando del problema del paternalismo. Feinberg distingue entre paternalismo blando y paternalismo fuerte, según no exista o exista voluntariedad. El paternalismo es una violación de la autonomía de los individuos por su propio bien, pero un paternalista blando sostendría que la voluntariedad no se puede dar en ciertos casos. Feinberg sostiene que el paternalismo débil no es ni siquiera paternalismo.

¿Cuándo estaríamos ante un caso de paternalismo? Hablaríamos de una interferencia que viola la voluntad de los individuos para aumentar su bienestar. El libro procura analizar todos los aspectos de esta definición: estudia qué es una interferencia, puesto que habría formas de modificar la voluntad de los individuos no consideradas paternalistas – pensemos en el mero acto argumentativo como un acto que intenta mejorar el estado doxástico de otro individuo interfiriendo en su actividad y por obtener un bien que es el

conocimiento. Definirá a lo largo del libro cómo se obtiene esa voluntariedad, puesto que esta es gradual y depende del conocimiento y la competencia del individuo, y cómo este forma su conocimiento acerca de lo conveniente, además de qué consideramos un bien para un individuo.

El volumen 3 termina planteándose si no cabría no solamente proteger al individuo de sí mismo, sino tratar de mejorarlo. Con esto termina el volumen 4, *Harmless wrongdoing*, que trata del moralismo y el perfeccionismo. Ambos compartirían una visión sobre el ideal de la vida humana que necesita de una intervención por parte de los poderes públicos: ciertos valores se habrían de preservar. Aunque habría justificaciones puras de estas intervenciones, la mayor parte del libro está dedicada a la interferencia impura: hay que preservar los valores porque es beneficioso para los demás. Este beneficio es perfeccionista porque no solamente es preventivo sino que favorece la persistencia de ciertos valores. Feinberg sostiene que no estaría justificada la interferencia en este caso.

#### **4. Contexto concreto del pasaje:**

La interferencia con la autonomía sólo está justificada en casos en los que esta no se ejercite o sea insuficiente. Hay actos que no son suficientemente voluntarios. Esto no se aplica solamente a actos discretos, sino también a *casos Ulises* en los que dependemos de elecciones que hemos cometido en el pasado. En esos casos, nuestras acciones no reflejan un consentimiento *in acto*, sino que existirían otro tipo de consentimientos. Se requiere de un consentimiento informado en el que el la voluntad tenga claro el objeto de su decisión. La información disponible puede modificar nuestras elecciones, de modo que la ignorancia puede en algunas ocasiones modificar el grado de voluntariedad de las mismas. Si ignoramos lo que estamos decidiendo el acto de consentimiento es vacío. Existe entonces la idea de un consentimiento hipotético racional: para aceptar el consentimiento de una persona tendríamos que suponer que esa decisión corresponde con lo que esa persona haría hipotéticamente en una situación en la que tiene información suficiente para juzgar. Si no se cumplen esas condiciones, no habría voluntariedad y sería posible un *paternalismo blando*.

El fragmento elegido está situado dentro de un listado de ejemplos en los que tomamos un riesgo que puede alterar de forma permanente nuestra autonomía y, además, modifica para siempre nuestra capacidad para tomar decisiones. Tanto el consumo de drogas como el uso o no uso del casco son una conducta arriesgada que supone una incertidumbre y la posibilidad de perder nuestra libertad si todo sale mal. ¿Deberíamos prohibir o limitar la posibilidad de tomar esos riesgos? En el ejemplo, parece que si abogásemos por un consentimiento racional estaríamos en el riesgo de un paternalismo fuerte, puesto que parece que los individuos que acometen el riesgo están tomando decisiones conscientes acerca de sus propios fines y concepciones del bien. Feinberg rechaza esta exigencia fuerte de consentimiento, pero sostiene que habría casos en los que no se puede dar el consentimiento *ex post*. El consentimiento futuro no sería posible, de modo que habría que optar por la suposición de que si dispusiésemos de toda la información aceptaríamos aquello que ahora mismo se nos impone por ley. Debido a que en esa situación hipotética los actores aceptarían la situación que de facto impone la ley, sería aceptable imponer algo que, de algún modo, ellos habrían estado dispuestos a aceptar.

#### **5. Fragmento que recoge el ejemplo:**

*When Victor Vroom turned eighteen he purchased a second-hand motorcycle so that he could transport himself quickly and economically to his job. He did this despite the misgivings of his parents, who had read the chilling statistics— "In 1978, 166,000 Americans were admitted to hospitals for emergency treatment after motorcycle accidents; 4,700 of them died. Many others were crippled for life",<sup>1</sup> and heard the testimony of attending physicians— "Some of these kids look like ground hamburger when they're brought to us. They've been dragged along the ground for 40 feet with a 500-pound bike on top of them, or hurled through the air at 60 miles an hour before striking a tree. Anyone who rides a motorcycle is a potential human cannonball." Victor was annoyed that state law required him to wear a hot and uncomfortable protective helmet while riding the motorcycle, on pain of a fifty-dollar fine. He also resented the special scrutiny policemen seemed to reserve for bikers; he knew there was no way he could flout that law without being caught. One hot summer day, already late for work, Victor had to go out of his way to pick up his helmet, making him still later. He was tempted to leave the helmet and drive straight to work without it, but he did not wish to risk the fifty-dollar fine. For that reason only, he retrieved the helmet, and trapped it securely on his head as he began his fifteen-minute drive through crowded city streets to his job. Half way through the trip, a confused motorist coming from the opposite direction made a sudden illegal left turn, swerving right into his path. He could not avoid smashing into the side of the automobile. The collision threw him high in the air over the top of the car, and he landed on his head twenty feet away. He was rushed to the hospital and treated for cuts and a minor concussion. Without the helmet, he was told, he would have been killed or severely brain-damaged. Ever since the accident Victor has worn his helmet faithfully, not only because the law requires it, but because he wishes to be protected from other unforeseeable accidents. But in the first instance, he would never have worn the helmet but for fear of legal penalties.*

Cuando Víctor Vroom cumplió los 18 se compró una moto de segunda mano, de modo que pudiese desplazarse rápida y económicamente al trabajo. Lo hizo a pesar de las regañinas paternas, que leían las estadísticas intranquilizantes. "En 1978, 166.000 americanos ingresaron en Emergencias tras un accidente de moto. De ellos murieron 4.700. Otros se quedaron tullidos de por vida" y oyeron el testimonio de los médicos presentes. "Algunos de estos chicos parecían hamburguesas cuando vinieron. Se arrastraron por el suelo durante 15 metros con una moto de 250 kilos sobre ellos o volaron por el aire a 80 km/hora antes de chocar contra un árbol. Cualquiera que monte una motocicleta sabe que es una posible bola de cañón humana". Víctor estaba enfadado porque el Estado obliga a llevar un caluroso e incómodo casco protector mientras conduce, con una multa de 50 dólares. También le molestaba el escrutinio de los policías. Sabía que no podía incumplir la ley sin que ellos lo pillasen. Un día caluroso de verano, llegando tarde al trabajo, Víctor tuvo que desviarse de su camino para coger el casco, lo que le hizo llegar más tarde todavía. Tuvo la tentación de dejar el casco e ir directamente al trabajo, pero no lo hizo para evitar la multa. Por eso cogió el casco y se lo ató de forma segura tan pronto como emprendió su viaje al trabajo. Había tráfico. En el medio del camino, un motorista despistado apareció en dirección contraria e hizo un giro repentino a izquierdas, irrumpiendo en su camino. No pudo evitar caer al lado del automóvil. La colisión le hizo volar y cayó a 5 metros. Se le llevó

pronto al hospital y fue tratado por cortes y contusiones menores. Sin el casco, le dijeron, habría muerto o tenido un daño cerebral severo. Desde entonces, Víctor lleva casco con convicción, no sólo porque la ley lo requiere, sino porque quiere protegerse de accidentes imprevisibles. Sin embargo, en primera instancia nunca lo habría vestido salvo por miedo a los castigos legales.

#### **6. Indicaciones para su análisis:**

Para exponer este pasaje se ha de introducir el problema del paternalismo y su justificación. El paternalismo está solamente justificado si el objeto del paternalismo carece de competencia para tomar decisiones, carece de información o no actúa con un grado suficiente de voluntariedad. Se deben plantear los requisitos del consentimiento y los problemas del consentimiento hipotético.

#### **7. Indicaciones para su uso en clase:**

Hay ejemplos en las leyes españolas de paternalismo que son análogos al estudiado aquí. La obligatoriedad de llevar cinturón de seguridad o las restricciones en el acceso a medicación pueden ser ejemplos propios que los alumnos investiguen. Se ha de distinguir muy claramente entre interferencias debidas a voluntariedad, interferencias debidas a la falta de racionalidad o falta de información. Un buen texto suplementario es el texto de VandeVeer *Paternalistic intervention: the moral grounds of paternalism*, en el que ofrece un listado de ejemplos en los que de hecho nuestras leyes interfieren con la libertad individual.

**ANEXO D1**  
**CAPTURAS DE PANTALLA DE LOS VIDEOS ELABORADOS**  
**EN LA LÍNEA 4**



CARLOS FERNÁNDEZ LIRIA | LA FILOSOFÍA EN CANAL | BIENVENIDA

13.914 visualizaciones • 6 sept 2020

👍 679 🗨️ 7 ➔ COMPARTIR ≡+ GUARDAR ...



¿POR QUÉ CONOCER ES RECORDAR? | cap 5 (Sócrates y Platón)

3643 visualizaciones • 3 mar 2021

👍 388 🗨️ 1 ➔ COMPARTIR ≡+ GUARDAR ...