

LA METÁFORA DEL SEMÁFORO METODOLOGÍA MATERIALISTA PARA LA ENSEÑANZA DE LA ÉTICA (El método dialéctico aplicado a la resolución de los conflictos morales)

Alberto Fernandez
IES Pando, Oviedo España.

Todavía quedan sobre la faz de la tierra bosques vírgenes que el hombre civilizado únicamente conoce desde la altura de una ventana de avión, grandes masas de agua no contaminadas aún por los desechos de las fábricas y aire no emponzoñado por gases nocivos. En resumen, uno todavía puede encontrar esos paraísos primitivos por los que cualquier canción pop desfallece al son de las guitarras eléctricas. En estos paraísos, la gente vive conforme a los dictados de la Madre Naturaleza, es decir, en situación de igualdad con cocodrilos, serpientes, escorpiones y saltamontes, por no mencionar a todos los posibles tipos de protozoos, bacterias y virus. Muchas personas se preocupan de proteger el medio ambiente en las sociedades desarrolladas. Y hacen bien. Pero el término en sí mismo es poco honesto. Lo que realmente queremos preservar es un medio ambiente escrupulosamente purgado de elementos indeseables: una naturaleza meticulosamente desnaturalizada. En un medio ambiente totalmente real, la vida humana es breve y miserable. Superpoblación, hambre, enfermedad e ignorancia son solo diferentes nombres para una misma miseria elemental. Wisława Szymborska, Lecturas no obligatorias

*¡La ciencia, la nueva nobleza! El progreso.
¡El mundo marcha!
¿Porqué no iba a moverse?
Arthur Rimbaud, Una temporada en el
infierno*

Primera parte: un método para la ética

Cada vez que uno se enfrenta a un documento de carácter metodológico, siente repentinamente un escalofrío recorriendo su médula espinal, pues tiene la sensación de adentrarse en un universo paralelo, en el que la ampulosidad en el uso del lenguaje y la confusión en el hilado de los términos, que parece son artificios connaturales a este tipo de escritos, constituyen un poderoso enemigo al que debemos enfrentarnos con resignación y aplomo. Pero, sobre todo, tiene uno la sensación de no enterarse de nada, ya que los contenidos vienen dados de una forma tan abstracta, tan poco precisa, tan artificialmente expuesta y desconectada de la realidad, que no tenemos por menos que rememorar al viejo **Guillermo de Ockham** y tratar de buscar una suerte de “*principio de economía*” que los haga más accesibles, no solo por sencillos sino, sobre todo, por apegados al mundo.

En lo que sigue, nos proponemos elaborar una herramienta metodológica para el estudio de la Filosofía Moral que resulte amena en su lectura, comprensible en sus propuestas y útil en su aplicación práctica. Trataremos de analizar la esencia del método a utilizar,

por qué es necesario que este método se aplique a la materia en cuestión, la reflexión ética, y qué resultados podemos esperar de él en el esclarecimiento de los conflictos morales que nos acucian en la actualidad. Desarrollaremos la esencia de este método en base a un núcleo, un cuerpo y un curso, propondremos para ello una metáfora que, por intuitiva y cercana, puede hacer más comprensible a los alumnos el citado método, y trataremos de aplicar esta metáfora al estudio de un problema moral de notoria relevancia en nuestro presente, como es el problema medioambiental. Y todo ello tratando de justificar *“con hechos”* cada paso dado en cada momento recorrido.

Lo primero que debemos hacer es decantarnos por algún tipo de metodología filosófica. Un fugaz vistazo a la legislación vigente nos puede poner sobre la pista respecto a qué método debemos aplicar. El **Decreto 74/2007, de 14 de junio** (BOPA 12 de julio de 2007) por el que se regula el currículo de la Enseñanza Secundaria Obligatoria en el Principado de Asturias [1], establece que la **Educación para la ciudadanía** (configurada en dos materias: la **Educación para la ciudadanía y los Derechos Humanos** que se imparte en el tercer curso, y la **Educación ético-cívica** de cuarto curso) tiene como objetivo *“Favorecer el desarrollo de personas libres e íntegras a través de la consolidación de la autoestima, la dignidad personal, la libertad y la responsabilidad y la formación de futuros ciudadanos con criterio propio, respetuosos, participativos y solidarios, que conozcan sus derechos, asuman sus*

deberes y desarrollen hábitos cívicos para que puedan ejercer la ciudadanía de forma eficaz y responsable”.

Es este un buen ejemplo del *“artificio”* del que hablábamos antes. Este párrafo recopila tal cantidad de generalidades y tópicos a partir de términos de una polisemia tan acusada que resulta muy difícil comprender algo, más allá de un sobreentendido *“hay que ser buenos chicos”*, que lo acercan sospechosamente al ideario de un catecismo. Pero la Filosofía en general, y la Filosofía Moral como parte específica dentro de ella, se han caracterizado siempre por su vocación crítica, que aquí no se menciona. No obstante, las leyes nacionales insisten en la formación de un *“espíritu crítico”*, lo que quiera que sea eso, pues no se define, ni se dan pistas sobre cómo formar a los jóvenes en tal sentido. Tomemos otro ejemplo: *“Es preciso desarrollar, junto a los conocimientos y la reflexión sobre los valores democráticos, procedimientos y estrategias que favorezcan la sensibilización, toma de conciencia y adquisición de actitudes y virtudes cívicas. Desde los procedimientos del área se favorece la competencia básica de autonomía e iniciativa personal porque se desarrollan iniciativas de planificación, toma de decisiones, participación y asunción de responsabilidades”*. Y continúa: *“El currículo de esta materia atiende especialmente a la argumentación, la construcción de un pensamiento propio, el estudio de casos que supongan una toma de postura sobre un problema y las posibles soluciones. El planteamiento de dilemas morales, propio de la*

Educación ético-cívica de cuarto curso, contribuye a que los alumnos y alumnas construyan un juicio ético propio basado en los valores y prácticas democráticas”.

Vale, todo muy interesante, todo muy claro... pero ¿cómo se construye un juicio ético? ¿Qué podemos hacer nosotros, los profesores de ética, para generar un método que permita llegar al alumno “con autonomía e iniciativa personal” a una sentencia moral sobre una temática dada? Y la respuesta es que no podemos hacer nada, puesto que el alumno, “por sí mismo”, no puede llegar a ningún sitio: nos necesita a nosotros, y a sus compañeros de aula, o no podrá dar un solo paso. Entre la maraña de referencias terminológicas del párrafo anterior, queda escondida, relegada a un puesto marginal, la que es verdaderamente responsable de la formación de los juicios morales: la participación, que debe darse a través del diálogo y el debate, y no porque esto “contribuya a la competencia en comunicación lingüística” o “posibilite el enriquecimiento del vocabulario” (objetivos ambos muy loables, por otro lado), si tan siquiera porque “el trabajo en equipo y una metodología basada en el diálogo son instrumentos que facilitan el aprendizaje, al propiciar la interacción con los iguales y colocar a los alumnos y alumnas en situación de asumir metas educativas compartidas” (finalidad también muy loable, que duda cabe), sino porque el diálogo es la única herramienta de la que disponemos para “enfrentar ideas”, pues lo que hay que poner en diálogo no son “los conocimientos, opiniones y valoraciones individuales”, sino las ideas

que nos proporcionan los distintos saberes existentes, desde los mitos a las ciencias, pasando por las religiones, el derecho, la política o los medios de comunicación. Nuestro cometido como docentes, en este escenario amplio que se nos presenta, será poner un poco de orden sobre esta cantidad ingente de materiales que se nos acumulan, para que el alumno pueda ejercer su sentido crítico de forma real, material, sobre los contenidos ya dados en su presente inmediato.

El método que proponemos, por tanto, no es otro que el método socrático, tal como queda definido por su discípulo **Platón** en obras como “*Sofista*” [2] donde se insiste en la necesidad de “*dividir por géneros y no considerar que una misma Forma es diferente, ni que una diferente es la misma*” pues a esto es a lo que llamamos “*ciencia dialéctica*”. Lo que nos aporta el método de **Sócrates** es la capacidad del diálogo para llegar a la verdad, entendida ésta como una búsqueda, un acercamiento desde el “*logos*” que reniega de concepciones míticas o religiosas y nos acerca a la contemplación de las ideas. Este método se vehicula en tres momentos, de sobra conocidos, a saber: la “*ironía*”, la “*mayéutica*” y la “*definición*”. La enseñanza de la Ética debe adecuarse a esta especificidad metodológica, la propia de la Filosofía Moral, en cuanto saber de segundo grado, que requiere de los discursos provenientes de los saberes de primer grado (científicos, religiosos, políticos...) a fin de establecer las relaciones entre tales saberes y la Filosofía, precisamente para luego poder

criticarlos. Debemos insistir en la necesidad de organizar el contenido y el trabajo del alumnado siguiendo unas pautas esenciales que primen el rigor, el trabajo bien hecho y el estudio de estos saberes, a fin de evitar la tendencia a convertir la clase de Ética en un “*todo vale*”, pues cada cual tiene su propia opinión, donde el debate se transforme en “*charla de café*”.

Esta primera definición del método nos conduce a preguntarnos por la necesidad de la Filosofía Moral en la Enseñanza Secundaria, si es que ésta debe darse o no en tan temprana edad. En este sentido, el filósofo **Gustavo Bueno** [3] nos allana el camino al presentar dos tipos de motivos para justificar la presencia de la Filosofía Moral (desempeñada por profesores de Filosofía con preparación y competencia en la materia, y no por otros miembros del colectivo de profesores adscritos a otros departamentos) en los planes de estudio del Bachillerato. El primero de ellos correspondería a todo tipo de razones que cabría llamar “*genéricas*” (comunes a toda Filosofía) y en el segundo incluiríamos aquellos motivos que pueden denominarse “*específicos*” (propios de la Filosofía Moral). Bueno nos indica además que este tipo de justificaciones se dan por oposición, pues la relación entre los motivos genéricos y los motivos específicos debe siempre suponerse dialéctica, esto es, conflictiva. Siguiendo esta línea de pensamiento, el profesor **Tomás García** [4] nos sugiere “*un método que pretenda integrar: la mayéutica socrática, el análisis/síntesis cartesiano, la geometría moral espinosista*

y la praxis marxista”. En este método cabría distinguir tres momentos: un “*momento fenoménico*”, un “*momento gnoseológico*” y un “*momento valorativo*”. Esta metodología nos permitirá insistir en el hecho de que la clase de Ética no debe ser ni un lugar para aprender sólo teorías éticas, ni un lugar para impartir una moral determinada, sino el espacio donde el alumnado analizará aquellas situaciones y discursos que le ayudarán en la tarea de construirse como una persona autónoma. En este sentido, habremos de añadir en nuestro análisis algunos aspectos materiales, que tienen que ver con la amplitud del contenido, su complejidad, la edad del alumnado, junto al carácter terminal que para una parte del alumnado tiene la etapa, y el carácter propedéutico que tiene para otros, lo que condiciona en unos casos y determinan en otros las posibilidades de los Departamentos Didácticos a la hora de programar la materia. Conforme a esto, podremos diseñar el contenido de la clase de Ética a partir de los discursos provenientes de los saberes de primer grado, y será conveniente establecer las relaciones entre tales saberes a fin de determinar cuales serán los mejores enfoques y estrategias para la enseñanza de la Ética.

Conforme a esta idea, una vez definido el núcleo del método para la Ética, podemos avanzar en el análisis de los contenidos o cuerpo del método, que estaría formado por tres momentos que operarían dialécticamente a partir de los saberes previos disponibles:

Un primer momento, de carácter ontológico, de formulación del problema

en términos de conocimiento de sentido común, desde el saber mundano, tendente a identificar las distintas fuentes de información que poseemos y discriminar entre unas fuentes y otras. (Este momento coincide con el bloque de contenidos de los problemas morales, tal como aparecen recogidos en el currículo de la materia Educación ético-cívica).

Un segundo momento, de carácter gnoseológico, de análisis en profundidad del conflicto a la luz del conocimiento disponible desde las distintas ciencias (tanto naturales como sociales o humanas) y sus aportaciones, que nos permita investigar sobre nuestro comportamiento moral desde las distintas dimensiones del problema. (Este momento coincide con el segundo bloque de conocimientos de la materia).

Y un tercer momento, el propiamente filosófico, de carácter práctico, que nos permita valorar, desde las distintas teorías éticas, las posibles soluciones al conflicto para poder argumentar racionalmente y generar nuestro juicio o sentencia moral sobre el mismo. (Este momento coincide con el tercer y cuarto bloque de conocimientos de la materia, y es el que permitirá realmente incidir en el comportamiento moral de los individuos).

Acudimos aquí a una sencilla metáfora para hacer más comprensible este método al alumno: consideremos que estamos detenidos delante de un semáforo, y que ante nuestros ojos van sucediéndose una serie de acontecimientos: automóviles en marcha, transeúntes al paso, un par de perros arrastrando a sus dueños, una paloma en

vuelo rasante... Un primer momento nos obliga precisamente a estar detenidos, con la luz en rojo: es el momento en el que estamos a la expectativa, y aceptamos todo aquello que vemos de forma pasiva, acrítica. En un segundo momento, en cuanto la luz cambia a ámbar, nos vemos obligados ya a prestar más atención, a mirar con detenimiento a uno y otro lado para conocer la situación real del tráfico y proponernos una posible ruta, a fijarnos en las cosas de forma más activa, en otras palabras, a practicar algún tipo de análisis de la situación. Y finalmente, en un tercer momento, la luz se pone en verde y nos permite ponemos en marcha, elegir nuestro camino e iniciar el movimiento, llevar a la práctica todo lo que hemos visto y aprendido con anterioridad.

Evidentemente, cabría la posibilidad de *"saltarse el semáforo"* y pasar directamente a la acción, pero ello supondría ignorar la luz roja, es decir, hacer trampas (con el consiguiente riesgo para nuestra integridad, claro está), privándonos además de la verdadera comprensión del conflicto desde un punto de vista global, filosófico. Dicho de otro modo, lo que queremos resaltar con esta metáfora es que el semáforo es él mismo un artefacto dialéctico y, por tanto, siguiendo la analogía, los tres momentos metodológicos deben sucederse de forma dialéctica, y si bien cada uno por separado tiene su interés y puede ayudar a enfrentar el conflicto y arrojar alguna luz sobre el mismo, es precisamente en el entretrejimiento con los otros dos cuando cobra verdadero valor. En último caso,

una luz ámbar por sí sola no significa gran cosa, salvo si la precede una luz roja y antecede a su vez a una luz verde: es entonces, cuando comprendemos el mecanismo del artefacto, su desenvolvimiento, cuando podemos dar cuenta de nuestras acciones como resultado de un proceso.

Llamaremos **momento fenoménico** al primero de los momentos del método, aquel que parte del saber mundano, es decir, de los mitos, las dogmáticas religiosas, nuestras propias tradiciones históricas y culturales, nuestros estereotipos y prejuicios, y cualesquiera otras formas de exposición "*literarias*" del conflicto, presentes a diario en nuestros medios de comunicación y que en muchos casos el alumno negará tener, por cuanto nadie se reconoce a sí mismo con prejuicios o con estereotipos. Decimos que este momento es de carácter "*ontológico*", pues en la mayoría de los casos las informaciones sobre el conflicto a las que accedemos o que simplemente "*se nos presentan*", tanto en los medios como en las conversaciones propias de la convivencia diaria, son "*tenidas por reales*" aunque en la mayoría de los casos no lo sean. En este sentido, los "*mass media*" representan un "*mundo de apariencias*" que nos aleja por completo de la comprensión del conflicto, por cuanto generan lo que **Jean Baudrillard** llamó "*lógica de la simulación*" [5], en la que el modelo es anterior a los hechos y los signos terminan por no mantener ninguna relación con realidad alguna. Esto nos obligará a ejercitar una distinción radical

entre "*apariencias*" y "*fenómenos*", que analizaremos más adelante.

Llamaremos **momento positivo** al segundo de los momentos del método, aquel que parte de los saberes científicos positivos, es decir, de las ciencias empíricas naturales (física, química, biología...) y sociales (psicología, antropología, sociología...) sin olvidarnos de cuantas aportaciones puedan ser útiles desde los campos de la tecnología, el derecho (entendido como derecho positivo: las leyes de los distintos Estados) o la política (entendida como la acción y cooperación entre Estados o derecho internacional). Se trataría de ver qué nos dice la biología, la antropología o el derecho, por ejemplo, sobre los estereotipos, prejuicios, etc. analizados en el momento anterior. Decimos que este momento es de carácter "*gnoseológico*", por cuanto establece diferencias entre los diversos tipos de saberes en base a sus distintas metodologías. Somos conscientes de que las ciencias son siempre conocimientos especializados, puesto que cada una de ellas maneja sus propios contenidos categoriales y su propio método de análisis, y como es obvio, no todas ellas gozan del mismo nivel de penetración de la realidad. Más allá de la polémica entre las ciencias naturales y las ciencias humanas, existen ciencias que, por la complejidad o peculiaridades de su objeto de estudio, se dejan definir mejor como un "*conjunto de técnicas*" que como ciencias en un sentido estricto (es el caso de la psicología), mientras que otras ciencias gozan de un mayor grado de consenso (como la biología). Nosotros

nos decantaremos por una distinción clásica, al modo platónico, entre “*doxa*” u opinión y “*episteme*” o ciencia, que analizaremos con más detenimiento.

Llamaremos **momento valorativo** al tercero de los momentos del método, entendido como el momento verdaderamente filosófico, aquel que nos permitirá un enjuiciamiento del conflicto desde el análisis, a partir de las distintas doctrinas filosóficas que en la historia han sido y son, y su síntesis en forma de sentencia moral “*a la manera socrática*” (léase “*por medio de una definición*” que nos permita salvar la antinomia previamente construida en los momentos anteriores). Tomaremos como herramientas para el análisis las distintas teorías éticas disponibles, tanto materiales (teleológicas) como formales (deontológicas) para dar cuenta del conflicto desde todas las perspectivas posibles, y trataremos de conjugar ambas para elaborar una síntesis que supere los contenidos éticos y nos sumerja en el ámbito de la moral (y cercana a ella, la política). Decimos que este momento es de carácter “*práctico*”, pues atiende preferentemente a la acción, en un sentido tanto ético como moral. Resulta esencial para ello establecer una diferenciación clara entre estos dos campos, el de la “*ética*” y el de la “*moral*”, distinción que tiene además importantes consecuencias curriculares, por cuanto la función de la ética en la enseñanza secundaria será la de enseñar a reflexionar sobre la moral y las normas ciudadanas, sobre el conjunto de normas, valores y costumbres que regulan nuestra acción, entendida esta en el

marco de una convivencia democrática (con lo que la relación de ambas con el ámbito político quedará patente). Nos detendremos en este punto más adelante.

Respecto de la distinción entre “*apariencia*” y “*fenómeno*”, propia del primer momento dialéctico, **Gustavo Bueno [6]** sugiere que “*tanto los fenómenos como las apariencias requieren, para constituirse, un “escenario” o “dispositivo escénico” (apotético, en consecuencia) en el que figuren obligatoriamente sujetos operatorios (S) y objetos (o sujetos corpóreos intercalados entre ellos)*”. Supuesto este “*dispositivo escénico*”, podemos definir el fenómeno como todo objeto presente a un sujeto, en tanto esta presencia puede compararse, o bien diferenciarse, de la que tiene para otros sujetos (por cuanto los fenómenos implican la relación de un objeto o disposición de objetos con más de un sujeto). Y definimos la apariencia como la relación entre un sujeto y un dispositivo objetivo, en tanto que esta relación es mediata, intermedia entre el objeto y el dispositivo escénico que se pretende comprender (por cuanto las apariencias implican la relación de un sujeto con más de dos objetos o disposiciones objetivas). Trataremos de explicar esto de una forma más sencilla: podemos entender los fenómenos como “*signos*” (“*algo que representa otro algo para alguien*”, según la clásica definición de **Charles Sanders Peirce [7]**) y las apariencias como “*símbolos*” (“*signos que significan un objeto que, a su vez, significa otra realidad*”, en palabras del mismo autor).

Los signos tendrían aquí un contenido material, al modo en que operan en la práctica médica: un signo es “*lo que le pasa al paciente*”; mientras que los símbolos funcionarían más bien como estructuras formales, al modo en que operan en los usos del lenguaje, en tanto que “*signos que están por otros signos*” o, por seguir la analogía médica, funcionarían como “*síntomas*”, esto es, “*lo que el paciente dice que tiene*”, que es bien distinto de lo que el paciente tiene. Así, alguien que se queja de un fuerte dolor de cabeza y calor no es lo mismo que alguien que tiene 39º de temperatura: en el primer caso “*parece*” que tiene fiebre, mientras que en el segundo caso la tiene “*realmente*”. Es obvio que cuando alguien se queja de dolor de cabeza y calor tiene algo, pero esto no trasciende el ámbito vivencial (no se puede “*doler*” el dolor de cabeza de otro) mientras que cuando alguien tiene 39º de temperatura está documentando objetivamente su dolencia con hechos probados. En este mismo sentido, diremos que la apariencia no es más que un simulacro de realidad (por cuanto “*suplanta*” esta realidad desde un punto de vista subjetivo), mientras que el fenómeno es una realidad efectiva para todos nosotros (por cuanto “*define*” esta misma realidad desde un punto de vista objetivo).

Evidentemente, lo que se presume desde el método que presentamos aquí es que las apariencias encierran una suerte de falsedad que enmascara o esconde la verdadera realidad, y que por ello mismo deben ser neutralizadas, desmenuzadas, trituradas, como única forma de acceder a un orden ontológico superior, el de los

fenómenos. Esto es ampliamente constatable en el ámbito de los medios de comunicación de masas, en los que se nos muestran informaciones e imágenes que son meros simulacros de los objetos que representan, que en el mejor de los casos desvirtúan, cuando no suplantán directamente, la realidad que pretenden referenciar, esto es, la realidad fenoménica. Precisamente por ello, son los medios los lugares propicios para la divulgación de mitos (en un sentido amplio, que incluiría también los estereotipos y prejuicios propios de las religiones o de las tradiciones culturales de los que hablábamos más arriba). En este sentido, es ya un lugar común el suponer que “*si algo no sale en los medios, es que no ha ocurrido realmente o que simplemente no existe*”, es decir, que los medios han pasado de “*recoger*” la realidad de los acontecimientos para así poder “*mostrarla*”, a “*inventar*” abiertamente esta realidad con vistas a poder “*explotarla*” comercialmente.

Pero si bien en el análisis del momento fenoménico queda claro que hemos de neutralizar las apariencias para acceder al ámbito de los fenómenos, tampoco estos, por sí solos, nos serán de mucha utilidad en el esclarecimiento del conflicto moral. Y ello por dos motivos: el primero es que, las más de las veces, sólo podemos acceder a los fenómenos a través de los medios de comunicación (si no estábamos en Nueva York el 11 de septiembre de 2001, la única manera de saber “*qué pasó*” es a través de la prensa, radio, televisión, internet...), en cuyo caso no valdría apelar a una posible “*neutralidad*” en el tratamiento de la

noticia por parte de un medio privilegiado frente a otros, y nos veríamos obligados a profundizar en ella desde todos los puntos de vista posibles (consultando cuantos más periódicos, cadenas de radio y televisión o portales de internet nos fuera posible) con lo que los fenómenos adolecerían del carácter de verdad que se les exige, puesto que no se habrían despegado jamás de las apariencias. Y en el segundo caso, si pudiéramos eliminar efectivamente las apariencias para quedarnos con los fenómenos (si estábamos justamente en Nueva York el 11 de septiembre de 2001 y contemplamos de primera mano los acontecimientos “*con nuestros propios ojos*”), estaríamos afirmando los fenómenos desde el ámbito de la experiencia personal, esto es, desde la vivencia, más allá de la cual nada podríamos decir (porque mi vivencia de los hechos, como simple turista, sería bien distinta de la de un nativo neoyorquino, o de la de un yihadista islámico de paso por la ciudad). Será necesario superar este ámbito vivencial para acceder a la comprensión del conflicto, y ello nos obligará a abandonar el momento ontológico para adentrarnos en el segundo de los momentos dialécticos, el momento gnoseológico.

Respecto de la distinción gnoseológica entre “*doxa*” y “*episteme*”, propia del segundo momento dialéctico, nuestro referente principal será, como parece obvio, **Platón [8]**, quien haciendo uso del llamado “*símil de la línea*” hace patente la distinción entre los distintos grados de conocimiento, desde la opinión hasta la inteligencia o ciencia, pasando por todos

los puntos intermedios en la escala jerárquica. Como resulta esta una distinción hartamente conocida, pasaremos por encima de ella sin atender a los detalles, deteniéndonos solo en señalar aquellos aspectos que resulten de mayor relevancia para el método que estamos exponiendo. Apoyándonos en la simbología del “*mito de la caverna*”, es manifiesta la correspondencia entre el sol y la idea de verdad, a la que se accede por superación de los momentos dialécticos precedentes, en un proceso que nos conduce desde las sombras hasta las ideas (de las ideas oscuras y confusas a las ideas claras y distintas, por utilizar la más moderna terminología cartesiana). Lo que se constata aquí es el hecho de que no todas las fuentes de conocimiento poseen igual pregnancia, no todas ellas son capaces de dar cuenta de la realidad en igualdad de condiciones, puesto que no todas ellas trabajan con el mismo tipo de realidades, por lo que es necesario establecer cortes. Pero lo que supondremos aquí es que estos cortes no son claros, sino difusos (y que incluso podríamos llegar a negar la propia idea de corte, en un sentido epistemológico).

Tomemos como ejemplo histórico de “*doxa*” el texto hipocrático clásico, que a día de hoy todos los médicos de occidente se ven obligados a jurar de forma previa al ejercicio de su profesión: no conocemos ningún médico que en la actualidad se niegue a “*extirpar cálculos renales*” (por más que se comprometa a no hacerlo), y solo algunos, pero no todos, se niegan a “*practicar abortos*” (y en la mayoría de los casos, cuando se

niegan, lo hacen desde posiciones “éticas” y no por motivos meramente médicos, es decir, desde presupuestos filosóficos y no desde una posición científica experta). Muchos de los contenidos tradicionales de las ciencias, tenidos por verdades en momentos históricos del pasado pero que ya han dejado de serlo, funcionan hoy como elementos de opinión que, en algunos casos, determinan las acciones de los científicos que las ejercen, acciones que pasan por encima de las consideraciones científicas positivas y nos acercan de nuevo a los mitos. Frente a la “doxa”, la “episteme” se configura, desde la tradición griega, como un conocimiento superior y más elaborado que el proporcionado por el mundo sensible, puesto que su verdad no se fundamenta en las opiniones o en las creencias (subjetivas) de los individuos, sino en algún tipo de saber (objetivo) sobre los hechos u objetos de la realidad en lo que tienen de universales y necesarios (atendiendo por tanto a su esencia), saber que nos permitirá acceder a un tipo específico de composiciones que llamamos verdades, propias de las ciencias, que nos permiten enlazar los términos según “identidades sintéticas”.

Para profundizar en el análisis de las ciencias, tomaremos la distinción propuesta por **Gustavo Bueno [9]** entre metodologías “ α -operatorias” y “ β -operatorias”. Es evidente que cada ciencia actúa desde su propio campo categorial, conforme a un objeto de estudio y una metodología diferenciados. Bueno insiste en que cada ciencia “*cierra categorialmente*” sobre un objeto

específico de estudio que le es propio, que es el que verdaderamente determina lo que cada ciencia es, pues obliga a esta a decantarse por un método de trabajo determinado que la diferencia del resto de ciencias. La objetividad de las ciencias se fundamenta en una curiosa propiedad que tienen las operaciones humanas, y es el hecho de que ciertas relaciones pueden separarse (“*neutralizarse*”) de los intereses o finalidades de los individuos que realizan esas operaciones. Atendiendo a estos distintos procesos de neutralización de las operaciones, se hablará de cursos científicos distintos, esto es, de ciencias diferentes: ciencias en las que se neutraliza completamente el sujeto operatorio o “*ciencias α -operatorias*”; ciencias en las que es imposible segregar el sujeto operatorio o “*ciencias β -operatorias*”; y ciencias intermedias en las que esa neutralización se hace más débil. El punto de vista aquí utilizado es el de la “*extensión*”, aplicado al conjunto de “*las ciencias*” positivas (frente a una idea más genérica, “*La Ciencia*”, entendida en sentido “*intensional*”), de modo que las ciencias quedan clasificadas según los campos científicos que delimiten, y que suelen contemplarse en dos grandes rótulos: Ciencias de la Naturaleza (“ α -operatorias”) y Ciencias Humanas (“ β -operatorias”). A su vez, cada una de ellas se subdivide en tantas ciencias como campos específicos se hayan desarrollado.

Finalmente, para adentrarnos en la distinción entre “*ética*” y “*moral*”, esencial para comprender el tercer momento dialéctico, tomaremos prestado de **Alberto Hidalgo [10]** una clásica

distinción efectuada desde la lógica de clases. Partiremos de la diferenciación etimológica clásica, según la cual la palabra ética (“*ethos*”) procede del griego y pretende señalar el “*carácter*” de una persona, su modo de ser característico, e igualmente su forma de obrar, sus costumbres y sus hábitos. Se entiende que este carácter puede ser considerado como conveniente o inconveniente para la vida en sociedad, como socialmente aceptable o inaceptable, esto es, como bueno o malo. La “*ética*” referirá entonces las acciones individuales buenas o malas de las personas. Frente a ella, la palabra moral (“*mores*”) procede del latín: cuando **Cicerón [11]** se vio en la necesidad de expresar la idea griega de “*ethos*”, de traducirla al latín, utilizó el término “*mores*”, que significa “*costumbres*”. En la intención de los romanos, por tanto, las palabras ética y moral aparecen como sinónimas, si bien en los “*mores*” el ser social pasa a predominar. Ello se debe a una tendencia clásica, que podemos rastrear desde **Aristóteles [12]**, a considerar al hombre como un “*ser social*”: es imposible separar a las personas de la sociedad, considerarlas absolutamente individuales y, menos aún, asociales, pues en tal caso dejarían de ser personas. Por otra parte, tampoco podemos reducir a las personas a ser meras partes de la sociedad, perdiendo con ello su realidad individual, porque en este caso también dejarían de ser personas. Toda persona tiene pues un ser individual que es inseparable de su ser social.

Llegados a este punto, y siempre que consideramos a la sociedad como un

todo y a los individuos como partes, podríamos redefinir de nuevo esa relación desde la lógica de clases. Debemos observar ante todo que las partes no se incluyen en el todo siempre de la misma manera. Así, como señala Hidalgo, no es lo mismo ponerse a la cola de un cine, formando parte de ella, constituir parte del pasaje de un avión, estar matriculado en un instituto o ser un ciudadano dentro de un Estado determinado. Dependiendo de cuál sea el caso, nuestra individualidad apenas se perderá al formar parte de un grupo social, mientras que en otros quedaremos totalmente “*socializados*” o fundidos con el grupo. De la cola del cine puedo irme cuando se me antoje, pero en el avión no puedo apearme cuando quiera, y dentro del Estado estoy obligado a respetar unas normas legales. Todos estos fenómenos que acabamos de describir pueden expresarse lógicamente indicando que las clases o conjuntos pueden contener a sus miembros de forma “*distributiva*” o “*atributiva*”. Y mientras los individuos dentro de un grupo distributivo mantienen siempre relaciones de equivalencia, los sujetos que pertenecen a un grupo atributivo no son equivalentes. Desde esta distinción lógica, llamaremos “*éticas*” a las relaciones que establecen las personas en un plano de igualdad, y que serán relaciones en las que se persiga el bien de las personas. Y llamaremos “*morales*” a las relaciones que establecen las personas (entendidas éstas como “*ciudadanos*”) en cuanto intervienen no solo a título personal sino “*en nombre del grupo o de la sociedad*”, y que serán relaciones en las

que se busque la justicia social entre los ciudadanos, precisamente porque nunca se da plenamente.

La ética nunca pierde de vista a la persona como protagonista directo. La moral, sin embargo, tiene que desarrollarse en un plano más social, aunque deba seguir contando siempre con las personas. La ética quedaría ligada al término griego "*ethos*" y la moral al latino "*mores*". Se trata de que la ley que gobierna las relaciones éticas se extrae de lo que identifica a los seres humanos (todos tienen derecho a vivir...) y la ley que regula las relaciones morales parte de las asimetrías que se añaden al vivir en sociedad, de forma que la dialéctica entre unos y otros apela a la justicia, que es el elemento regulador que los grupos (sociales) proponen para la convivencia. La ética tiene que ver con lo que nos hace a todos iguales, que, en definitiva, es que todos tenemos un cuerpo, es decir, el derecho a la vida, a la salud, a la libertad de movimientos, a la posibilidad de expresar las ideas, y a todo lo que puede resumirse en el anhelo de ser felices. Pero además de derechos se dan deberes éticos, que tienen que ver con la "*construcción de nosotros mismos*", es decir, con la "*fortaleza*". La fortaleza del cuerpo es la salud, pero la fortaleza de la razón se despliega mediante la generosidad, el equilibrio, el buen juicio, la confianza, la fidelidad, la veracidad, la solidaridad, la amistad... Todo aquello que quepa ser "*distribuido*" homogéneamente entre todas las personas apunta a un plano característico de relaciones, que llamaremos ético.

Mientras que las cuestiones éticas podrían funcionar relativamente distantes de las políticas, los problemas morales se hallan totalmente entrelazados con los políticos. Las relaciones éticas se dan realmente entre personas allegadas, pero pueden darse, además, intencionadamente, extendiendo el límite al campo ético, entre todos los seres de la humanidad en cuanto que tienen derecho a la vida y a todos los demás "*bienes éticos*" en términos de igualdad. Las relaciones morales se inscriben necesariamente dentro de grupos "*cerrados*" que tienen la potencia de "*socializar*" mucho más a los individuos componentes. Los individuos no cuentan directamente en tanto personas individuales sino en tanto que partes de un grupo, el cual es quien asume el protagonismo. Los asuntos morales tienen que ver todos con la justicia de forma más o menos directa: la vida en el interior de un grupo social se rige por unas normas. Si las normas se cumplen hay justicia, si se incumplen injusticia. Las virtudes éticas coinciden, en general, con el conjunto de las clásicas virtudes de nuestra tradición grecolatina y humanístico-cristiana. Las virtudes morales tienen que ver con la justicia. Hay que diferenciar dos planos: cuando el protagonista es el ciudadano y cuando el protagonista pasa a ser directamente un grupo social determinado. Las normas, cuando son buenas y justas, son la expresión más sólida de la realización de los valores morales y éticos. La norma es el modo más efectivo de fijar y defender un valor. Las normas que las personas, a través de las instituciones, se

aplican a sí mismas, se convierten en sus hábitos de vida y pasan a ser su mayor fuente de fortaleza. Las normas que los grupos sociales desarrollan para la convivencia se convierten en las leyes. Estas normas instituidas políticamente son una forma segura de defender los derechos sociales ya conquistados.

Segunda parte: una aplicación práctica

Una vez definido el método para la ética desde el ámbito teórico, será preciso ahora ponerlo en práctica, ejercitarnos en la resolución de alguna problemática moral de interés en el mundo actual. Debemos comenzar definiendo qué entendemos por “*problema moral*”: el diccionario de la Real Academia Española define “*problema*” como aquella “*proposición o dificultad de solución dudosa*” o bien como el “*conjunto de hechos o circunstancias que dificultan la consecución de algún fin*”. Desde este punto de vista, entenderemos el “*problema moral*” como el planteamiento de una situación moral cuya respuesta resulta desconocida, pues coexisten tendencias contradictorias en el individuo que le impiden tomar una decisión. Se entiende igualmente que todo problema moral plantea un conflicto que debe resolverse a través de algún método, conflicto que será a la par ético y moral, pues no solo involucra al individuo sino a la sociedad en su conjunto. Definidos de este modo, podemos ensayar una clasificación de los distintos conflictos morales sobre la base de tres grandes bloques de contenidos: conflictos que afectan a la persona y a las relaciones interpersonales; conflictos resultantes de la

convivencia social, política y económica; conflictos derivados de nuestra relación con el medio y con el uso de la tecnología.

Vamos a tratar de analizar un problema particular dentro del tercer bloque de contenidos: el conflicto moral que se plantea respecto al uso de la tecnología y su incidencia en el medio ambiente. Lo primero que deberemos hacer, siguiendo nuestro método, es enfrentar el **momento fenoménico** desde todas las perspectivas posibles. Siempre que hablamos de tecnología, nos viene a la mente en primer lugar el conocido mito griego de **Prometeo [13]**, en el que se cuenta como un titán amigo de los mortales roba el fuego de los dioses (que simboliza las capacidades técnicas) y se lo entrega a los hombres para que éstos dispongan de una herramienta eficaz para adaptarse al medio, pues el reparto de habilidades entre los animales por parte de aquellos les había dejado completamente desvalidos. Este mito corre parejo al mito de **Zeus-Hermes**, por el cual el dios olímpico concede a los mortales “*dike*” (justicia) y “*dikaosine*” (sentimiento moral de lo justo) para que puedan hacer uso ajustado de esas técnicas, lo que nos viene a decir que el uso de la tecnología lleva aparejado siempre un fuerte componente moral. En esta misma línea, el mito religioso judeo-cristiano de la expulsión del paraíso [14] nos cuenta como, desde el momento en que el hombre accede al conocimiento que le proporciona el árbol de la ciencia, es castigado a “*ganarse el pan con el sudor de su frente*”. Se entiende igualmente que, en el preciso momento en que el hombre entra en contacto con

las técnicas, comienza a perder el paraíso (pues lo empieza a depredar, y por tanto a degradar a través de su acción productiva).

Desde un punto de vista más moderno, la tradición ilustrada nos ha dejado un mito recurrente, basado en la idea de “progreso”, que puede verse funcionando en dos ámbitos diferentes: desde los estereotipos o desde los prejuicios. De entre los primeros, se ha impuesto la idea de que la tecnología es buena, y se insiste en la utilidad de ésta para el progreso del hombre y en los beneficios que reporta (el desarrollo médico y farmacológico actual, que nos permite luchar contra determinadas enfermedades que hace solo unos pocos años resultaban devastadoras, o el desarrollo de las nuevas formas de comunicación, que nos permiten conectar con personas muy distantes de nuestra zona geográfica en segundos, serían buenos ejemplos de esta supuesta “bondad de la tecnología”). Desde los segundos, se caracteriza mejor a la tecnología como esencialmente perversa, hasta tal punto que el uso desmedido de nuestras capacidades puede poner en peligro la vida de la población mundial y procurar la extinción de la especie humana (el uso militar de la energía atómica y las devastadoras consecuencias que supuso su aplicación en Hiroshima y Nagasaki, o los recientes experimentos con el acelerador de partículas, que potencialmente pueden suponer la destrucción completa del planeta, serían buenos ejemplo de esta supuesta “maldad de la tecnología”).

Los encargados de divulgar estos mitos son siempre los medios de comunicación de masas, que asumen para sí todos estos estereotipos y prejuicios y los extienden a las conciencias de sus lectores, procurando un falso debate entre la población, debate abierto exclusivamente al análisis de las “apariencias” y no de los “fenómenos”. Incluso si se prescinde de los medios convencionales y se atiende a lo que los posmodernos llamaron “guerrilla semiológica” (el uso masivo de blogs y redes sociales vía Internet para el análisis del problema al margen de los mecanismos informativos clásicos como la prensa, radio y televisión), se reproducen una sucesión de tópicos sobre la temática a tratar que en nada ayudan a aclarar el conflicto. Me permito aquí citar un par de ejemplos triviales: un profesor amigo rememoraba hace poco su extraña sensación al entrar en un bar y ver en la televisión como un avión se estrellaba contra un rascacielos, algo que no le supuso ninguna emoción, al considerar que se trataba de una película (solo unos minutos después fue consciente de la realidad del ataque terrorista del 11 de septiembre). Un grupo no precisamente pequeño de mis alumnos han discutido conmigo en varias ocasiones si el hombre realmente ha llegado a la luna, argumentando que han visto “no se qué vídeo en Internet” en el que se pone al descubierto el fraude que supuso el aterrizaje del Apolo XI.

Tomemos un ejemplo más reciente: el hundimiento de la plataforma de perforación Deepwater Horizon el pasado 22 de abril de 2010 [15] como resultado de una explosión que había

tenido lugar dos días antes, causando la muerte de once trabajadores. Los expertos oceanográficos del Laboratorio Marino Dauphin Island en Alabama calcularon que unos 160.000 litros de petróleo fueron derramados a diario en el Golfo de México durante las semanas posteriores, creando una mancha de crudo de unos 77 kilómetros de largo por unos 129 de ancho a unos 50 kilómetros de distancia del frágil ecosistema costero de Louisiana. Hemos tratado de exponer la noticia de la forma más aséptica y neutral posible, haciendo uso de informaciones aparecidas en los medios (nuestras fuentes son el canal de televisión británico BBC y la agencia alemana de noticias Reuters). Pero aún así, esta exposición no nos permitirá tener un conocimiento real, sino meramente apariencial de los acontecimientos: al igual que ocurre con el 11 de septiembre o con el Apolo XI, necesitaríamos contrastar la información con otras fuentes para ver si se repiten las mismas premisas, y si todas llegan a la misma conclusión. Pero incluso en caso positivo, seguiremos sin estar seguros de si se trata de un engaño de los medios para conseguir atención, una cortina de humo de la petrolera para sacar beneficios o una exageración de los oceanógrafos para conseguir más fondos.

La constatación de que las informaciones aparecidas en los distintos medios no son más que apariencias nos obligará a tomar partido por los fenómenos: deberemos personarnos en el lugar del suceso y comprobar de primera mano los daños ocasionados al ecosistema. Incluso sin necesidad de movernos al Golfo de

México, podemos constatar en nuestra propia casa como se produce una degradación ambiental de nuestro entorno (si habitamos cerca de una refinería de petróleo, por ejemplo, o bien en un valle minero, en una zona de industria pesada o en una línea de costa), y como ésta lleva aparejada una consiguiente degradación biológica de las especies que viven en esos hábitats. Por desgracia, no nos resultará muy difícil comprobar como se degrada el terreno, se vierten residuos en los ríos y lagos y se llena la atmósfera con gases contaminantes. En este caso ya no hablaremos de meras apariencias, sino que podremos comprobar por nosotros mismos el efecto nocivo que nuestras acciones productivas y reproductivas están causando en el medio en el que vivimos. El problema es que, puesto que se trata de vivencias (que quedan reducidas simplemente al ámbito de la experiencia personal), será difícil conseguir un consenso sobre el grado, mayor o menor, de degradación que suponen nuestras acciones. Por desgracia, la mayoría de nosotros no somos químicos, ni geólogos, ni biólogos, no somos expertos y no contamos con datos suficientes para enjuiciar el problema.

Se impone pues un salto del momento fenoménico al **momento positivo**. Una simple búsqueda en Internet nos pondría en contacto con algunos textos básicos que abordan el tema de las relaciones conflictivas que el ser humano tiene con el medio ambiente. Algunos de estos documentos, por poéticos, son verdaderamente hermosos: recordemos

por ejemplo el “*Cántico delle creature*” de **Francisco de Asis** [16], redactado en 1225 y en el que se pueden leer cosas como “*Alabado seas, mi Señor, por la hermana nuestra madre tierra, la cual nos sostiene y gobierna y produce frutos con coloridas flores y hiervas*”. O más recientemente la famosísima “*Carta al presidente de los Estados Unidos Franklin Pierce*”, enviada en 1854 por el jefe **Seattle** [17] de la tribu de los Suwamish al entonces presidente, en la que se sostiene que “*Lo que ocurra con la tierra recaerá sobre los hijos de la tierra. El hombre no tejió el tejido de la vida; él es simplemente uno de sus hilos. Todo lo que hiciere al tejido, lo hará a sí mismo*”. Mucho más reciente aún es la película documental “*An inconvenient truth*” (Paramount 2006) [18] de **Davis Guggenheim** y protagonizada por **Al Gore**, que tuvo en su momento un fuerte impacto internacional y ayudó considerablemente a dar a conocer el problema del calentamiento global y del cambio climático, hasta el punto de procurar para su protagonista el Premio Nobel de la Paz del año siguiente. Ni que decir tiene que todas estas aportaciones se mueven en el ámbito de la opinión, no de la ciencia, y que al margen de ser textos literarios muy agradables de leer, no penetran el problema ni dan cuenta de sus posibles soluciones.

Para hacer esto deberíamos adentrarnos en el ámbito de las distintas ciencias positivas. Muy especialmente desde las ciencias naturales, desde la geología y la biología por ejemplo, se han dado muestras de la degradación ambiental y biológica en multitud de artículos

científicos publicados en revistas especializadas como “*Nature*” o “*Science*”. También desde las ciencias humanas se han hecho aportaciones significativas para comprender el problema, en especial desde la antropología (baste recordar los análisis de **Marvin Harris** en su célebre “*El desarrollo de la teoría antropológica*” (1968) [19], que da cuenta de cómo nuestra evolución cultural tiende a fagocitar el medio) y desde la sociología (por ejemplo en el clásico de **Max Weber** “*La ética protestante y el espíritu del capitalismo*” (1904) [20], donde se hace hincapié en que la depredación capitalista impregna y regula todos los actos de la vida humana). A medio camino entre las ciencias naturales y las ciencias humanas nos encontraríamos con la ecología, tal como la desarrolló **Ernest Haeckel** a mediados del siglo XIX en textos como “*Historia de la creación*” (1868) [21]. Sobre la base de estos preceptos ecológicos, se han sucedido desde los años 60 una serie de obras ya clásicas sobre el tema medioambiental, entre las que cabría citar a **Rachel Carson** y su “*La primavera silenciosa*” (1962), interesante análisis sobre el peligro del uso de los insecticidas y fertilizantes; **Paul Ehrlich**, quien en “*La bomba demográfica*” (1968) hace hincapié en el peligro que supone el aumento desmedido de la población a nivel mundial; **Dennis Meadows**, que en “*Los límites del crecimiento*” (1972) alerta del peligro del fin de recursos energéticos básicos, como el hierro y el carbón; o **Hans Jonas**, que en “*El principio de responsabilidad*” (1979) pone de relieve la urgencia en la

aplicación de un imperativo ecológico con vistas a un ecologismo de corte más social. [22]

Por otro lado, nuestro análisis deberá atender no solo a las aportaciones científicas relevantes, sino a todas aquellas consideraciones procedentes de la tecnología, el derecho y la política que creamos pertinentes. En el caso de la tecnología, cabría señalar qué entendemos por contaminación y cuáles son las distintas fuentes de contaminación, tanto química como física. Esto nos obligaría a hacer un repaso sumario de los distintos tipos de contaminantes, concretando sus fuentes emisoras y sus efectos en el medio y en la salud pública. Así, los contaminantes químicos pueden dividirse en contaminantes primarios y secundarios. Entre los primeros tendríamos los aerosoles, los compuestos de azufre: (SO₂ o dióxido de azufre y H₂S o sulfuro de hidrógeno); los compuestos de nitrógeno (NO₂ o dióxido de nitrógeno, N₂O u óxido nitroso, NO u óxido nítrico y NH₃ o amoníaco); los compuestos de carbono (CO o monóxido de carbono y CO₂ o dióxido de carbono); los hidrocarburos como el metano; los metales pesados (berilio, cadmio, plomo, mercurio y níquel); los compuestos orgánicos volátiles (PCB o policlorobifenilos) y los derivados halógenos (CFCs o clorofluorcarbonatos). Entre los contaminantes secundarios tendríamos el ozono troposférico, los derivados de los NO_x (NO₃, HNO₃ y PAN) y los derivados de los SO_x: (H₂SO₄). Entre los contaminantes físicos deberíamos citar las distintas

fuentes de energía, así como los rayos ionizantes (rayos alfa, beta, gamma y rayos x) y las ondas sonoras. [23]

Desde el derecho, deberemos atender a los distintos ordenamientos jurídicos estatales. Si concretamos para el caso de España, el primer texto legal del que disponemos en este sentido es la **Ley 38/1972 de Protección del ambiente atmosférico** [24], en la que se especifica por vez primera una definición de contaminación (*“la presencia en el aire de materias o formas de energía que implican riesgo, daño o molestia grave para las personas y bienes de cualquier naturaleza”*) y de contaminación atmosférica (*“aquella sustancia química o forma de energía presentes durante un tiempo y en una concentración suficientes como para producir un efecto mensurable en el hombre, seres vivos o materiales”*). Estos conceptos serían recogidos con posterioridad por la **Constitución Española** de 1978 [25], que es su Capítulo III. De los principios rectores de la política social y económica, Artículo 43 afirma: *“1. Se reconoce el derecho a la protección de la salud. 2. Compete a los poderes públicos organizar y tutelar la salud pública a través de medidas preventivas y de las prestaciones y servicios necesarios. La Ley establecerá los derechos y deberes de todos al respecto”*. Y en su Artículo 45 continúa: *“1. Todos tienen el derecho a disfrutar de un medio ambiente adecuado para el desarrollo de la persona, así como el deber de conservarlo. 2. Los poderes públicos velarán por la utilización racional de todos los recursos naturales, con el fin de proteger y mejorar la calidad de la vida y*

defender y restaurar el medio ambiente, apoyándose en la indispensable solidaridad colectiva.”

Finalmente, en el ámbito de la política y el derecho internacional, y ya desde los años 70, hemos asistido a la firma de numerosos convenios para la protección del medio ambiente como el **I Congreso Internacional de Ecología** (La Haya 1974), el **Convenio para la Protección del Medio Ambiente** (1976), la famosa “*Carta de la Tierra*” y el **Programa de Naciones Unidas sobre Medio Ambiente**. También debemos destacar las diferentes conferencias internacionales (Estocolmo en 1972, Nairobi en 1982 y Río de Janeiro en 1992, así como la Cumbre de Johannesburgo en 2002) y de protocolos internacionales de sobra conocidos por el ciudadano medio (Montreal en 1987, Madrid en 1991 y Kioto en 1997), además de poderosas iniciativas actuales como la **Agenda 21**, el **Foro Global** o la **Junta Consultora de Alto Nivel para el Desarrollo Sostenible**. Lo que deberemos hacer aquí es analizar cada una de estas propuestas en lo que tienen de científicas. Suelo sugerir a mis alumnos que pregunten a su profesor de química si la definición de contaminación que aparece en la Constitución Española (y en las distintas leyes derivadas) se corresponde con lo que su gremio entiende como tal, pues en ocasiones nos llevamos desagradables sorpresas al comprobar el poco rigor científico de las definiciones legales. Igualmente, les sugiero que revisen documentos como la “*Carta de la Tierra*” para comprobar si ésta se asemeja más a la carta del jefe

Seattle o a un verdadero y riguroso texto científico. [26]

Aclarados todos los puntos posibles sobre el conflicto desde las ciencias, nos encontramos ahora en disposición de abordar el **momento valorativo**, haciendo la distinción primera y esencial entre el aspecto ético del problema y el aspecto moral. Para el primero contamos con la posibilidad de revisar las distintas teorías éticas que la historia nos ha dejado. Recordemos escuetamente que las éticas deontológicas (del deber o de la norma) juzgarán el valor ético de las acciones humanas más por el modo, por el cómo se realizan, que por los resultados que obtienen o producen, que se traducen en las normas, leyes o imperativos legales que regulen la acción, es decir, imponiendo un sistema de deberes. Estos deberes pasarán a ser entendidos como la medida de “*lo justo*” o “*lo injusto*”. “*Bueno*” es para las teorías deontológicas ajustarse a las normas, leyes o imperativos morales, sean las que fueren en cada caso. “*Malo*” es no ajustarse a las leyes, normas y principios de la ética o de la moral. El hombre virtuoso se caracteriza por su “*fuerza de voluntad*”, pero esta puede proceder del principio de la obediencia (principio racional débil, por heterónimo) o de la “*fortaleza*” que es una virtud básica de la ética (principio racional fuerte, por autónomo).

Las teorías teleológicas (de los fines o de la felicidad) por su parte, ponen el mérito o demérito de las acciones humanas en los fines o metas que persiguen y se justifican por sus resultados, en razón de su fin. Los objetivos defendidos por estos

se traducen en los contenidos que deben guiar las conductas éticas. Se atiende sobre todo a los fines y objetivos que persiguen las acciones éticas: el hombre virtuoso se caracteriza ahora por su perspicacia o inteligencia y por su capacidad de cálculo para saber elegir en cada momento el curso de acción que conducirá al resultado apetecido. A la “fortaleza” de la voluntad debe añadirse aquí la prudencia racional, y las palabras claves son ahora el “bien”, el “placer”, el “bienestar”, la “utilidad”, es decir, lo que puede entenderse como “felicidad”. Las teorías teleológicas supeditan las reglas, las normas y los procedimientos a los objetivos y a los resultados. Las reglas y normas son buenas, no por sí mismas, ni por el carácter general, sino porque producen “resultados éticos buenos”. Valen porque funcionan y mientras funcionan, pero no hay inconveniente en abandonarlas o conculcarlas, cuando no producen lo que se espere de ellas.

El análisis del problema medioambiental desde el formalismo ético nos llevaría a recoger las tesis estoicas de **Zenón de Citio** [27], por ejemplo, quien sostiene que el mundo se encuentra gobernado por una ley o razón universal (“logos”) que determina el destino de todo lo que en él acontece, lo mismo para la naturaleza que para el ser humano. La conducta correcta sólo será alcanzable en el conocimiento y la asunción de esta razón universal o destino que rige la naturaleza, y por tanto, en una vida de acuerdo con ella. Pero quizá el representante más característico del formalismo moral sea **Inmanuel Kant** [28], para quien el fundamento de la

conducta moral de un sujeto será su libre voluntad, que obra por principios de validez universal (en el sentido de que una norma o imperativo sea válida para todos los hombres en las mismas circunstancias). Debemos actuar en todo momento por deber, porque es lo correcto, y quien dicta qué es lo correcto es nuestra “buena voluntad”, que no está determinada por intereses exclusivamente personales sino que debe actuar de acuerdo a principios universalizables. Desde este punto de vista, se considerarán deberes morales los determinados por normas como la Declaración Universal de Derechos Humanos (y las distintas leyes estatales que recogen estos derechos) en las que se especifican imperativos, tanto positivos (“respetar el medio”) como negativos (“no contaminar”) tendentes a la conservación del planeta Tierra. Pero esta postura parece estar desconectada de la verdadera naturaleza humana, en la que predominan sentimientos e intereses muchas veces absurdos y aberrantes, y está en continua interacción con un medio social que le condiciona. La idea de Kant resulta excesivamente idealista y formal porque, al quitarle todo contenido a la acción humana, ésta queda desconectada de la auténtica realidad en la que el hombre vive.

El análisis del problema medio ambiental desde el materialismo ético nos obligaría a atender al concepto de “materia” o contenido a esa “forma” universalizadora de la ley moral. Para ello debemos partir de la condición humana: el hombre tiene razón y voluntad que le guían para tomar decisiones correctas pero también

predominan en él sentimientos y pasiones que, muchas veces, no tienen nada de racionales, son conductas brutales, desmedidas, egoístas que en nada mejoran dicha condición. **Aristóteles [29]** insistiría aquí en la necesidad de racionalizar todos nuestros actos a través de una conducta prudente, que se caracterizaría por la elección del “*término medio*” entre dos extremos, el exceso y el defecto. Se entiende que el tratamiento agresivo del medio ambiente es perjudicial para la especie, pero que tampoco debemos renunciar a nuestra capacidad de explotarlo de forma racional, pues solo la actividad racional, el fin al que por naturaleza tendemos los seres humanos, nos permitiría disfrutar plenamente de él y alcanzar un grado mayor de felicidad (“*eudaimonía*”). **John Stuart Mill [30]**, por su parte, insistirá en la necesidad de ejercitar un “*principio de utilidad*” tendente a conseguir “*el mayor placer y felicidad para el mayor número de personas*”, en el sentido de que la felicidad debe trascender el ámbito individual para alcanzar el mayor provecho colectivo, con lo que se identifica el placer con el “*bien común*”. Apoyándonos en los derechos de tercera generación recogidos en la Declaración Universal de Derechos Humanos, Mill insistiría en la deuda que los actuales habitantes de la Tierra tenemos con las generaciones futuras, y que nos moverían a dejarles en herencia un planeta habitable y libre de deterioros ambientales.

Pero estos análisis éticos, interesantes en sí mismos por separado, no nos permitirán alcanzar una sentencia moral

si no somos capaces de sintetizarlos en un orden superior, de carácter moral, que de cuenta de las conductas humanas en lo que tienen de colectivas, pues recordemos que la acción moral es aquella en la que el individuo mantiene relaciones no equivalentes dentro del grupo (atributivo) por cuanto no interviene en las decisiones a título personal sino precisamente “*en nombre del grupo o de la sociedad*”. Así, las conductas éticas son siempre autónomas porque van ligadas a la racionalidad de un sujeto que asume libremente sus responsabilidades ante sí mismo y para con los demás. En cambio, las conductas morales son siempre heterónomas porque aquí el individuo debe subordinar su conducta a las normas del grupo, comunidad o Estado. Esto no quiere decir que no sea libre, sino más bien que su libertad está subordinada a los intereses de su comunidad. Por eso un individuo tiene obligaciones morales y no derechos. En sociedad nos sometemos a las leyes y normas morales, pero ellas también nos garantizan el ejercicio de la libertad de cada uno frente a los otros, y por eso la virtud moral fundamental es la justicia.

Para **Benito Espinosa [31]**, el hombre está ligado a un cuerpo que es su sustento material y el fin de sus acciones éticas. En este sentido, el hombre es parte de la naturaleza y sus acciones han de ir dirigidas a la preservación de su propia existencia y de la de los demás hombres como sujetos humanos. Son entonces los sujetos humanos los responsables de las conductas éticas y morales en la medida en que son capaces

de actuar en el mundo de acuerdo con sus expectativas y deseos, capaces de planificar sus vidas y de ser responsables de sus actos. En este sentido, el “*principio de sindéresis*” o ley fundamental de la vida ética y moral sería la norma que obliga al sujeto a “*obrar de tal modo que mis acciones puedan contribuir a la preservación de los sujetos humanos, y yo entre ellos en cuanto son sujetos actuantes capaces de conductas éticas y racionales*”. De acuerdo con este principio de sindéresis, que pide el máximo respeto hacia la vida humana, el mal ético por excelencia sería el asesinato y la violencia hacia nosotros mismos y hacia otras personas, y el mal moral por excelencia sería la privación de la vida para el colectivo humano en su totalidad y la violencia ejercida sobre este colectivo (y sobre nosotros mismos como parte de él) tendente a su extinción. Podríamos confirmar que, en tanto individuos pero sobre todo como colectivo, los seres humanos formamos parte de la naturaleza (somos un producto evolutivo más) y que atentar contra la naturaleza supondría atentar contra nosotros mismos. Sería esta una tesis ya intuida por el jefe **Seattle** en su conocida carta (“*Todo lo que hiciere al tejido, lo hará a sí mismo*”) y que es recogida en términos similares por la reciente “*Carta de la Tierra*” elaborada por Naciones Unidas. Pero hay un argumento de mayor peso que nos permitirá elaborar nuestra sentencia moral: el colectivo humano se entiende como grupo atributivo, pues se deja caracterizar antes como grupo desigual (pues sus relaciones no son

equivalentes) que como cualquier otra cosa. Así entendido, constituirá una responsabilidad moral de primer orden la defensa de los intereses de aquellos miembros del colectivo que no pueden defenderse (y ya no nos referimos a la defensa de sus ideas, sino a la defensa de sus propios cuerpos, entendidos, como dijimos antes, como sustento material y como fin de sus acciones éticas). Negar a estos individuos su propio cuerpo, al imposibilitarles la vida en el planeta por culpa de la degradación progresiva a la que sometemos al medio ambiente en el que vivimos, negarles por tanto su posibilidad de acción para el futuro, es tanto como exterminar a la especie humana.

[1] Para consultar el *Decreto 74/2007, de 14 de junio* (BOPA 12 de julio de 2007) de *Ordenación del Currículo de la Enseñanza Secundaria Obligatoria en el Principado de Asturias*: <https://sede.asturias.es/portal/site/Asturias/menuitem.1003733838db7342ebc4e191100000f7/?vgnnextoid=d7d79d16b61ee010VgnVCM1000000100007fRCRD&fecha=12/07/2007&refArticulo=2007-1712001> (consultado el 17 de septiembre de 2011)

[2] En este diálogo, Platón pone en boca de un Extranjero de Elea la siguiente definición de dialéctica: “*distinguir [A] una sola Forma que se extiende por completo a través de muchas, que están, cada una de ellas, separadas, y [B] muchas distintas las unas de las otras, rodeadas desde fuera por una sola; y [C] una sola, pero constituida ahora en una unidad a partir de varios conjuntos; y [D] muchas diferenciadas, separadas por completo; quien es capaz de esto, repito, sabe distinguir, respecto de los géneros, como*

algunos son capaces de comunicarse con otros, y como no". (PLATÓN, "Diálogos V: Sofista", Gredos, Madrid 2006, pag. 117).

[3] En "Reflexiones sobre la función de la filosofía moral en el bachillerato", Gustavo Bueno define "motivos genéricos" como "aquellos que justifican la presencia de un curso de Filosofía Moral a partir de las consideraciones comunes (no por ello secundarias) a otras partes de la Filosofía", ya que "si la filosofía se interesa por los procesos lógicos del razonamiento matemático, o por los procesos biológicos de la conducta, o por los procesos religiosos o lingüísticos, ¿por qué no habría de interesarse también por los procesos morales?". De otro lado, define "motivos específicos" como "aquellos, en cambio, que justifican la presencia de la Filosofía Moral en el Bachillerato a partir de razones características de la propia Filosofía Moral (por ejemplo, el colaborar a la formación del juicio moral, o las ideas sobre la moral, del estudiante de Bachillerato)". (BUENO, Gustavo, Revista "El Basilisco", nº 17 Oviedo 1979).

[4] En "Reflexiones sobre el papel y el lugar de la Filosofía Moral en la Enseñanza Secundaria", Tomás García López define los tres momentos como siguen: "un momento fenoménico (...) ha de evidenciarse y detectarse la casuística adecuada para ilustrar, con imágenes, el conflicto, recurriendo a las fuentes sociales de información (medios de comunicación, instituciones, ONG's...). Un momento gnoseológico consistente en el análisis del conflicto a través de los saberes pertinentes y de las ciencias adecuadas (sean humanas, sociales o naturales) para cada caso, a la manera de actuación pericial de los jueces antes de emitir sentencia. Un momento valorativo, propiamente filosófico, consistente en el enjuiciamiento del conflicto analizado, en la emisión de sentencia moral sobre el mismo, a la manera socrática, con la ayuda de las

ideas y doctrinas filosóficas adecuadas que, habiéndonos servido para construir la antinomia correspondiente, nos permitan a la vez reconstruir el problema hacia un tratamiento diamérico". (GARCÍA LÓPEZ, Tomás, Revista "Paideia" nº 3, Madrid 1989, pag. 75).

[5] BAUDRILLAIRE, Jean, "Cultura y simulacro" (Kairos, Barcelona 1978), consultar en la web: <http://es.scribd.com/doc/962987/Cultura-y-Simulacro-Jean-Braudillard-1977>

[6] En "Televisión: apariencia y verdad", Gustavo Bueno define los términos como siguen: "definiremos el fenómeno como aquel objeto o disposición de objetos que se haya presente a un sujeto (o grupo de sujetos operatorios) en la medida en que tal presencia resulta ser comparable (y eventualmente diferenciable) respecto de la presencia que ese objeto o disposición de objetos alcanza ante otros sujetos" [...] Definimos la apariencia como "la función que determinados dispositivos objetivos a (apotéticos respecto al sujeto operatorio) y alotéticos, no necesariamente signitivos, respecto de terceros dispositivos, desempeñan respecto de terceras situaciones o dispositivos r (cuando la relación (S,r) no se da como inmediata, sino como mediada por la relación (S,a)) en orden a construir o a facilitar la relación mediata (S,r) ". (BUENO, Gustavo, "Televisión: apariencia y verdad", Gedisa, Madrid 2000)

[7] PIERCE, Charles Sanders, "Collected Papers of Charles Sanders Peirce", vols. 1-8, C. Hartshorne, P. Weiss y A. W. Burks (eds). Cambridge, MA: Harvard University Press. Puede resultar interesante el excelente artículo de VAZQUEZ, Amancio, "Aproximación a la concepción de Signo y de Símbolo en Charles Sanders Peirce" (Revista Epistemológica y de Ciencias Humanas) que se puede consultar en el siguiente enlace: <http://www.revistaepistemologi.com.ar/biblioteca/04.VAZQUEZ.pdf>

[8] En el Libro VII de La República, Platón introduce el conocidísimo símil de la línea en los términos que siguen: “Bastará, pues -dije yo- con llamar, lo mismo que antes, a la primera parte, conocimiento (noesis); a la segunda, pensamiento (diánoia), a la tercera creencia (pistis) e imaginación (eikasía) a la cuarta. Y a estas dos últimas juntas, opinión (doxa); y a aquellas dos primeras juntas, inteligencia (episteme). La opinión se refiere a la generación, y la inteligencia, a la esencia; y lo que es la esencia con relación a la generación, lo es la inteligencia con relación a la opinión; y lo que es la inteligencia con respecto a la opinión, lo es el conocimiento con respecto a la creencia y el pensamiento con respecto a la imaginación”. (PLATÓN, “Diálogos III: La República”, Gredos, Madrid 2006)

[9] En el volumen 5 de su “Teoría del cierre categorial” (“El sistema de las doctrinas gnoseológicas. Adecuacionismo. Circularismo”), Gustavo Bueno define “metodologías β -operatorias” como “procedimientos de las ciencias humanas en los cuales esas ciencias consideran como presente en sus campos al sujeto operatorio (con lo que ello implica: relaciones apotéticas, fenómenos, causas finales, &c.)”, mientras que define “metodologías α -operatorias” como “procedimientos que atribuimos a las ciencias humanas en virtud de las cuales son eliminadas o neutralizadas las operaciones iniciales, a efectos de llevar a cabo conexiones entre los términos al margen de los nexos operatorios (apotéticos) originarios”. Ulteriormente, por analogía, llamaremos “metodologías α ” a “aquellos procedimientos de las ciencias naturales que ni siquiera pueden considerarse como derivados de la neutralización de metodologías β previas”. (BUENO, Gustavo. “Teoría del cierre categorial” vol.5 “El sistema de las doctrinas gnoseológicas. Adecuacionismo. Circularismo”,

Pentalfa Oviedo 1993) Extraído de GARCIA SIERRA, Pelayo, “Filosofía en español”, web que puede consultarse en el enlace: <http://www.filosofia.org/filomat/df230.htm>

[10] En “¿Qué es esa cosa llamada ética?”, Alberto Hidalgo señala que “la palabra “ethos” alude a aquel comportamiento de los individuos que pueda ser derivado de su propio “carácter” (esta raíz se conserva en su derivado más reciente, «etología»), mientras que “mos, moris” alude a las “costumbres” que regulan los comportamientos de los individuos humanos en tanto son miembros de un grupo social. En el uso ordinario del español el término “moral” supone, de algún modo, la presión de unas normas vigentes en un grupo social dado (mores = costumbres) como lo confirman los sintagmas: “moral burguesa”, “moral tradicional” o “moral y buenas costumbres”; mientras que quien declara: “esto lo he hecho por motivos éticos”, está aludiendo vagamente a un deber que supone que ha emanado de la “propia intimidad”, de su conciencia subjetiva, y no de la inercia y, menos aún, de alguna presión exterior. Ahora bien, si los deberes morales fueran meramente normas sociales, no serían transcendentales; si los deberes éticos fuesen dictados de la conciencia, tampoco serían transcendentales a las más diversas acciones y operaciones de la persona, porque la conciencia, si no va referida a una materia precisa, es una mera referencia confusa, asociada a una metafísica mentalista (que podría elevar a la condición ética la conducta inspirada por la “íntima conciencia de un demente)”. (HIDALGO TUÑÓN, Alberto. “¿Qué es esa cosa llamada Ética?”, Centro Cives, Madrid 1994). Extraído de GARCIA SIERRA, Pelayo, “Filosofía en español”. Se puede consultar en la web: <http://www.filosofia.org/filomat/df467.htm>

[11] CICERON, Marco Tulio, “Sobre la República” (Biblioteca Clásica Gredos nº72). También puede consultarse: CICERÓN, Marco Tulio, “El Orador” 2ª edición, revisado y

traducido por TOVAR, Antonio y R.BUJALDÓN, Aurelio, (Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Madrid 1992) o bien MENÉNDEZ Y PELAYO, Marcelino, "Obras Completas de Marco Tulio Cicerón" tomo II: "Diálogos del Orador" (Imprenta Nacional, Madrid 1880)

[12] ARISTÓTELES, "Ética a Nicómaco" (Tecnos, Madrid 2011). Consultar en: <http://www.alcoberro.info/pdf/nicomaco.pdf>

[13] A pesar de ser un mito conocido, que se puede rastrear desde Homero y Hesíodo hasta la aparición de la tragedia clásica, proponemos aquí la interpretación de PLATÓN, "Protágoras" 320c-322d (Gredos, Madrid 2006) que podemos consultar en este enlace:

http://dpto.educacion.navarra.es/materiales/piml/11filosofiaetica_files/33_2C_12ElmitodePrometeo+.pdf

[14] "Antiguo Testamento", Génesis 3,1-13; 22-24. Puede consultarse en este enlace: <http://iglesia.net/biblia/libros/genesis.html#cap3>

[15] Estas referencias fueron tomadas en su momento de la prensa escrita, si bien se puede consultar en el siguiente enlace: http://es.wikipedia.org/wiki/Deepwater_Horizon

[16] Se puede consultar en la web: http://it.wikipedia.org/wiki/Cantico_della_creatura

[17] Se puede consultar en la web: <http://www.kyphilom.com/www/seattle.html>

[18] GUGGENHEIM, Davis, "An inconvenient Truth" (Paramount Classics 2006). Se puede consultar su interesante web oficial en: <http://www.climatecrisis.net/>

[19] HARRIS Marvin, "El desarrollo de la teoría antropológica" (Siglo XXI, Madrid 1979). Consultar: [http://es.scribd.com/doc/25337202/harris-](http://es.scribd.com/doc/25337202/harris-marvin-el-desarrollo-de-la-teoria-antropologica)

[marvin-el-desarrollo-de-la-teoria-antropologica](#)

[20] WEBER, Max "La ética protestante y el espíritu del capitalismo" (Tlahuapan, México, D. F. 1979). Consultar: <http://apuntesdesociologia.cl.tripod.com/index-12.html>

[21] HAECKEL, Ernest, "History of the Creation" (Appelton, New York 1876). Consultar en inglés: <http://www.geology.19thcenturyscience.org/books/1876-Haeckel-HistCrea/Vol-1/htm/doc.html>

[22] Véanse CARSON, Rachel, "La primavera silenciosa" (Crítica, Barcelona 2001); EHRLICH, Paul, "La bomba demográfica" (Sierra Club 1968); MEADOWS, Dennis, "Los límites del crecimiento" (Club de Roma 1972); JONAS, Hans, "El principio de responsabilidad: ensayo de una ética para la civilización tecnológica" (Herder, Barcelona 1995)

[23] Para una consulta más amplia, se puede acceder a interesantes portales en internet, como por ejemplo: <http://es.wikipedia.org/wiki/Contaminación> o la más precisa http://es.wikipedia.org/wiki/Contaminación_atmosférica

[24] La Ley 38/1972 de Protección del Ambiente Atmosférico se puede consultar completa en: http://noticias.juridicas.com/base_datos/Delegadas/r1-138-1972.html

[25] La Constitución Española de 1978 se puede consultar completa en: http://noticias.juridicas.com/base_datos/Admin/constitucion.html

[26] Existen infinidad de páginas web en las que se puede ampliar esta información. Aquí solo sugerimos algunas: http://www.peruecologico.com.pe/lib_c29_t03.htm para enmarcar el problema; <http://www.ilo.org/ilolex/cgi-lex/convds.pl?C148> para consultar la "Carta de la Tierra";

http://www.un.org/esa/dsd/agenda21_spanish/ y la *Agenda 21*; http://es.wikipedia.org/wiki/Protocolo_de_Kioto_sobre_el_cambio_clim%C3%A1tico para conocer el “Protocolo de Kioto”.

[27] Véase LAERCIO, Diógenes, “*Vida, opiniones y sentencias de los filósofos más ilustres*” (Biblioteca Clásica, Madrid, 1887), traducidas del griego por José Ortiz y Sanz. Consulta: <http://www.e-torredebabel.com/Biblioteca/Diogenes-Laercio/Diogenes-Laercio-Vida-Filosofos.htm>

[28] Véase KANT, Inmanuel, “*Fundamentación de la metafísica de las costumbres*” (Espasa Calpe, Madrid 2008). Se puede consultar esta obra en el siguiente enlace:

<http://www.philosophia.cl/biblioteca/Kant/fundamentacion%20de%20la%20metafisica%20de%20las%20costumbres.pdf>

[29] ARISTÓTELES, “*Ética a Nicómaco*” (Tecnos, Madrid 2011). Consultar en: <http://www.alcoberro.info/pdf/nicomaco.pdf>

[20] STUART MILL, John, “*Sobre la libertad*” (Alianza, Madrid 1997). Consultar en: <http://www.ateismopositivo.com.ar/Stuart%20Mill%20John%20-%20Sobre%20la%20libertad.pdf>

[31] ESPINOSA, Benito, “*Ética demostrada según el orden geométrico*” (Orbis Madrid 1984), traducida por Vidal Peña, que prologa la obra y aporta interesantísimas notas. Consultar en: <http://imago.yolasite.com/resources/Spinoza-%20Etica.pdf>

Bibliografía

- Bueno, Gustavo, “*Reflexiones sobre la función de la filosofía moral en el Bachillerato*”, (Revista “*El Basilisco*”, nº 17 Oviedo 1979)
- Bueno, Gustavo, “*Televisión: apariencia y verdad*” (Gedisa Madrid 2000)
- Bueno, Gustavo, “*Teoría del cierre categorial*” (Pentalfa Oviedo 1992)
- Bueno, Gustavo, “*Panfleto contra la democracia realmente existente*” (Esfera de los libros 2004)
- Grupo Diaitia, “*Ética 4º ESO*” (Eikasía, Madrid 2004)
- García López, Tomás, “*Reflexiones sobre el papel y el lugar de la filosofía moral en la enseñanza secundaria*” (Revista “*Paideia*” nº 3 Madrid 1989)
- García Fernández, Román *Programación didáctica del I.E.S La Ería*
- García Fernández, Román El cine como recurso didáctico, Eikasía. Revista de filosofía 3 (13), 123-127
- Hidalgo Tuñón, Alberto, “*¿Qué es esa cosa llamada Ética?*” (Centro Cives Madrid 1994)
- Grupo Metaxy, “*Filosofía 1º Bachillerato*” (Eikasía, Oviedo. 2004, 2ªed 2017)
- Platón, “*Diálogos V: Sofista*” (Gredos Madrid 2006)
- Platón, “*Diálogos III: La República*” (Gredos Madrid 2006)
- Rimbaud, Arthur, “*Una temporada en el infierno*” (Alianza Madrid 2001)
- Szyborska, Wisława, “*Lecturas no obligatorias*” (Alfabia Madrid 2010)