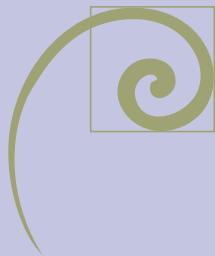


INVESTIGANDO SOBRE LAS NORMAS Y LAS INSTITUCIONES SOCIALES



Pensando juntos, construyendo libertad

I.E.S. nº 8
Manual para el Profesor
Las reglas del juego

Marta Aja Cobo ♦ María Olivares Cano ♦ Alberto Ortega Aramburu
Severino Pérez Misas ♦ Vicente Traver Centaño

INVESTIGANDO SOBRE LAS NORMAS, Y LAS INSTITUCIONES SOCIALES

Manual del Profesor



PROYECTO EDUCATIVO

La aventura de pensar juntos

COLECCIÓN

Pensando juntos, construyendo libertad

COORDINACIÓN

Marta Aja Cobo

Carmen Loureiro López

María Olivares Cano

Alberto Ortega Aramburu

Severino Pérez Misas

Carmen Poyato Vígara

José Ramírez Muñoz

Pedro Miguel Rodríguez Ortega

Vicente Traver Centaño

INVESTIGANDO SOBRE LAS NORMAS, Y LAS INSTITUCIONES SOCIALES

Manual del Profesor

I.E.S. nº 8
Las reglas del juego

Autores

Marta Aja Cobo, María Olivares Cano, Alberto Ortega Aramburu,
Severino Pérez Misas , Pedro Miguel Rodríguez Ortega y Vicente Traver Centaño

© de los textos: Sus autores

© de la presente edición:

EDICIONES DOCE CALLES, S.L.

Apdo. 270. 28300 Aranjuez

Tel. + 34 902 197 501

Fax: + 34 925 13 70 60

Depósito Legal:

ISBN: 84-9744-042-0

Composición y Maquetación: Servicios Integrales de Edición Távora, S.L.

Impresión: Publidisa, S.A.

Introducción

Este manual para el profesor acompaña a la narración *I.E.S. nº 8. Las reglas del juego*. Con ellos, así como con el relato *I.E.S. nº8. Expertos y ciudadanos* y su correspondiente manual *Investigando sobre trabajo, tecnología y democracia*, que también publicamos este curso, iniciamos un conjunto de materiales didácticos para abordar los contenidos de la asignatura de Bachillerato Filosofía I con arreglo al espíritu del Proyecto de *Filosofía para Niños* diseñado hace ya 30 años por el filósofo norteamericano M. Lipman y sus colaboradores.

Esta propuesta responde a la alentadora acogida que ha tenido nuestra anterior narración *I.E.S. nº 8* (a cuyo título ahora añadimos *Bajo sospecha*) dirigida a los alumnos de Ética de 4º de la ESO y a la constatación de que entre las novelas de M. Lipman publicadas hasta hoy no hay ninguna que se ajuste al nivel del Bachillerato, pese a que ello figuraba en la planificación inicial del Programa. Cuantas consideraciones teóricas expusimos en la Introducción del Manual del Profesor que acompañaba a aquella narración, *Investigando sobre justicia, solidaridad y democracia* son relevantes también ahora para estos nuevos materiales.

Dada la complejidad, extensión y diversidad de los temas tratados en esta materia de 1º de Bachillerato nos ha parecido más interesante en esta ocasión no partir de un texto único, sino de un conjunto de relatos más breves que, de forma modular, puedan abarcar el conjunto del temario. Este formato ofrece una mayor oportunidad de flexibilidad y de elección por parte del profesor, ya que la programación anual no suele cubrir la totalidad de las unidades didácticas fijadas en el RD 938/2001 que regula las enseñanzas mínimas de Bachillerato para el conjunto del Estado. Los dos relatos y manuales que publicamos ahora representan aproximadamente la mitad de los contenidos curriculares.

La pertinencia del Proyecto FpN para ajustarse al currículo de la materia Filosofía I fijado por el mencionado RD salta a la vista en cuanto observamos los objetivos que se persiguen:

1. *Adoptar una actitud crítica ante las cuestiones teóricas y prácticas, exigiendo que estén siempre debidamente fundamentadas.*
2. *Argumentar de modo racional y coherente los propios puntos de vista, ya sea de forma oral o escrita.*
3. *Utilizar el diálogo para contrastar y debatir diferentes puntos de vista.*
4. *Comprender los principales problemas filosóficos que se han tratado a lo largo de la Historia.*
5. *Emplear con propiedad y rigor los principales términos y conceptos filosóficos.*
6. *Analizar textos filosóficos en su coherencia interna, identificando los problemas y valorando críticamente los supuestos y las soluciones que proponen.*
7. *Conocer y valorar la importancia de la acción humana, libre y responsable, desde un punto de vista ético, técnico y artístico.*

8. *Adoptar una actitud crítica ante todo intento de justificación de las desigualdades sociales y ante toda discriminación, ya sea por sexo, raza, creencias u otras características individuales y sociales.*
9. *Valorar la capacidad normativa y transformadora de la razón para construir una sociedad más justa, en la que exista una efectiva igualdad de oportunidades.*
10. *Valorar los intentos por construir una sociedad mundial basada en el respeto a los derechos humanos individuales y colectivos, en la convivencia pacífica y en la defensa de la naturaleza*

El Proyecto FpN pretende desarrollar un pensamiento complejo: crítico, creativo y cuidadoso con los Derechos Humanos y con la defensa de la naturaleza (objetivos 1, 7, 8 y 9). La clave es precisamente el uso del diálogo argumentativo y significativo, que no se conforma con opiniones infundadas, o con criterios de autoridad memorizados (objetivos 2, 3, y 5). En las actividades que proponemos trabajamos además de forma específica y exhaustiva textos filosóficos originales (objetivo 6) y les damos la pertinente contextualización temática e histórica (objetivo 4).

Al listado de estos objetivos habría que añadir otro específico del Proyecto FpN y al que damos particular importancia. Rectificando siglos de excesos racionalistas, pensamos que es imposible asimilar los contenidos cognitivos de la asignatura sin cultivar también las adecuadas disposiciones emocionales y valorativas. Y ello no sólo lo decimos en relación a los temas más vinculados a la praxis, sino también en relación a los más teóricos. De ahí la importancia que tienen, en nuestros relatos y en las actividades que proponemos, los sentimientos y la reflexión acerca de ellos. En particular, la actitud respetuosa y equitativa con todos los participantes en el diálogo a la par que exigente en la búsqueda de las mejores razones se enlaza de forma natural con el respeto de los Derechos Humanos como han puesto de relieve los teóricos de la “acción comunicativa”. Estos valores y los sentimientos morales que los acompañan (empatía, apertura al otro, etc.) son el auténtico eje que articula el progreso de la comunidad de investigación.

El relato *I.E.S. nº 8. Las reglas del juego* es particularmente adecuado para tratar contenidos relevantes del núcleo temático V: La acción humana (en particular las unidades 15 y 16 *Fundamentación de la ética: autonomía y heteronomía moral y Principales teorías éticas*) y el bloque temático VI: La sociedad (unidad 17, *Interacción, cultura y estructura social*, unidad 18, *Derecho y justicia; orden económico y cambio social*, y unidad 20, *Principales teorías sobre el origen de la sociedad y del Estado*).

Las correspondencias entre los bloques temáticos tratados en este relato y dichas unidades didácticas son las siguientes:

El bloque temático I: “Preceptos morales, costumbres y normas jurídicas” aborda contenidos de las unidades 15 y 16.

El bloque temático II: “Justicia y Estado de Derecho: normas, delitos y sanciones” trata contenidos de las unidades 18 y 20.

El bloque temático III: “Solidaridad y equidad: el Estado del bienestar” se centra en contenidos de las unidades 18 y 20.

El bloque temático IV: “Los Derechos Humanos y sus violaciones” se refiere a contenidos de las unidades 15 y 18.

El bloque temático V: “El Derecho Internacional: hacia una sociedad transnacional” desarrolla contenidos de las unidades 18 y 20.

El bloque temático VI: “La integración social en un estado democrático” aborda contenidos de la unidad 17.

Entre las actividades propuestas en torno a estos bloques temáticos que incluyen planes de discusión y ejercicios, tienen particular importancia los comentarios de textos, como corresponde al nivel de Bachillerato al que van dirigidas. En esta ocasión, la redacción de las actividades se han realizado pensando en el alumno y no en el profesor como ocurría en el Manual *Investigando sobre justicia, solidaridad y democracia*. Ello obedece a dos razones: por una parte, pensamos que de ese manera se puede facilitar en gran medida su uso tal cual en el aula, pues los preámbulos de las distintas tareas ya contienen la mayor parte de instrucciones necesarias para su implementación; por otra parte, suponemos al profesor en gran parte familiarizado con su correcta utilización en el aula. En este sentido, en el Manual *Investigando sobre justicia, solidaridad y democracia* incluíamos una serie de indicaciones metodológicas relativas a la organización del diálogo y la reflexión filosófica, al uso de ejercicios, y a la realización y evaluación de comentarios de textos y disertaciones que siguen siendo plenamente válidas; a ellas nos remitimos.

Querríamos, no obstante, insistir en un aspecto de la aplicación práctica del Proyecto FpN en el aula que nos parece relevante. El diálogo en clase debe siempre construirse a partir de las preguntas formuladas por los propios alumnos. Muchas de ellas pueden situarse en un nivel de mayor concreción al de las preguntas que figuran en los planes de discusión que proponemos y desde luego al de los temas que se abordan en los ejercicios. Una tarea fundamental, tras la lectura colectiva y la formulación de las preguntas individuales o por grupo, es precisamente su articulación, agrupándolas según sus afinidades temáticas y en su caso elevándolas a un grado superior de generalidad y radicalidad y ordenándolas con arreglo a algún criterio. Esta actividad puede suponer una o varias sesiones y es imprescindible para progresar en el proceso de investigación ya que en gran medida determina el progreso posterior y desde luego la posibilidad de usar con provecho algunas de las actividades que proponemos. Sería un auténtico despropósito saltar del ámbito de las preguntas individuales concretas a la investigación de los conceptos filosóficos relevantes sin establecer esa mediación. La dificultad es que este proceso de racionalización del debate hay que acometerlo democráticamente respetando la dinámica del grupo-clase, estimulando, eso sí, las intervenciones esclarecedoras, indicando posibles desarrollos, pero huyendo de la tentación del atajo que supone que el profesor haga todo el trabajo de síntesis.

Confiamos en que esta nueva iniciativa suponga una ayuda para todos aquellos profesores que compartimos el lema kantiano: no se trata de enseñar filosofía sino de ayudar a “aprender a filosofar”.

INDICE

1. BLOQUE TEMÁTICO: PRECEPTOS MORALES, COSTUMBRES Y NORMAS JURÍDICAS	6
Plan de discusión: Motivaciones y juicios morales. Episodios 2, 3, 13 y 14	7
Ejercicio 1.1: Actos voluntarios e involuntarios. Responsabilidad moral.	7
Ejercicio 1.2: Distinción entre normas morales, sociales y jurídicas	8
Ejercicio 1.3: Relación entre las distintas clases de normas.	8
Ejercicio 1.4: Sentimientos morales	9
Ejercicio 1.5: Motivos y finalidades	11
Ejercicio 1.6: Definiciones	13
2. BLOQUE TEMÁTICO: JUSTICIA Y ESTADO DE DERECHO, DELITOS Y SANCIONES ...	14
Plan de discusión 2.1: Normas de funcionamiento y régimen disciplinario. Episodios 1, 2, 9 y 13	15
Plan de discusión 2.2: La delincuencia, el régimen penal y sus límites. Episodios 2 y 8	16
Ejercicio 2.1: División de poderes e imparcialidad	16
Ejercicio 2.2: Finalidades de los castigos	17
Ejercicio 2.3: Justificación del absolutismo: el temor al soberano	17
Ejercicio 2.4: Los argumentos del liberalismo: las garantías individuales frente al Estado	18
Ejercicio 2.5: Fundamentación de la democracia radical y crítica a la desigualdad	20
Ejercicio 2.6: Crítica al Estado en la Edad Contemporánea	23
Ejercicio 2.7: El positivismo jurídico	24
3. BLOQUE TEMÁTICO: SOLIDARIDAD Y EQUIDAD: EL ESTADO DEL BIENESTAR	27
Plan de discusión 3.1: Sentimientos morales de empatía y solidaridad. Episodios 7, 8, 9, 10, 11 y 12 ..	27
Plan de discusión 3.2: Voluntariado y solidaridad. Episodios 7, 8, 9 y 12	28
Ejercicio 3.1: Equidad, legalidad y solidaridad	28
Ejercicio 3.2: Justicia y solidaridad	29
Ejercicio 3.4: La solidaridad y las instituciones	29
Ejercicio 3.4: La solidaridad y el Estado de bienestar	30
Ejercicio 3.5: Investigando sobre las ONGs	30
Ejercicio 3.6: ¿Son compatibles la búsqueda del interés propio y la solidaridad?	31
4. BLOQUE TEMÁTICO: LOS DERECHOS Y SUS VIOLACIONES	32
Plan de discusión: Terrorismo, guerra y derechos humanos. Episodio 4	32
Ejercicio 4.1: Derecho y derechos humanos	33
Ejercicio 4.2: Taller de prensa. Derechos humanos	34
Ejercicio 4.3: Derechos de los que atentan contra los derechos humanos	36
5. BLOQUE TEMÁTICO: DERECHO INTERNACIONAL; HACIA UNA SOCIEDAD TRANSNACIONAL	37
Plan de discusión 5.1: Problemas que superan a una nación. Episodios 4 y 9	37
Ejercicio 5.1: Derecho a la guerra y derechos en la guerra	38
Ejercicio 5.2: Orden jurídico internacional	42
6. BLOQUE TEMÁTICO: LA INTEGRACIÓN SOCIAL EN UN ESTADO DEMOCRÁTICO	43
Plan de discusión 6.1: Las profesiones y la educación. Episodios 6, 7, 8 y 13	44
Ejercicio 6.1: Profesiones y jerarquía de preferencias	44
Ejercicio 6.2: Las finalidades de la educación. Jerarquía de preferencias	45
Ejercicio 6.3: Investigación social	47
Ejercicio 6.4: Educación, democracia y medios de comunicación	47
Ejercicio 6.5: Educación para la libertad	49
Ejercicio 6.6: Educación para la democracia	50

1.- PRECEPTOS MORALES, COSTUMBRES Y NORMAS JURÍDICAS

(Este tema está tratado en todo el relato, pero especialmente en los episodios 1, 2, 3, 9, 13 y 14)

Las normas morales son pautas de conducta que nuestra razón nos muestra como buenas y válidas universalmente, y están presentes tanto en nuestra conducta individual como en la vida colectiva. Algunas de esas normas como “mentir está mal” o “la amistad es un bien” se hallan de hecho muy generalizadas en todo tipo de culturas; otras son más específicas de ciertas sociedades. En cualquier caso, no nos sentimos obligados a cumplirlas por una mera coacción externa; las tenemos interiorizadas y las reconocemos como buenas para todos. De ahí que su incumplimiento nos genere malestar y remordimiento interior.

En el caso de las normas jurídicas, si bien es verdad que en muchos casos se basan en normas morales, su origen es la autoridad política, su ámbito de aplicación el territorio el que se ejerce dicha autoridad y su incumplimiento se penaliza con sanciones públicas estipuladas por la propia ley. Este es el caso del código penal o de las normas de circulación, por ejemplo.

Por último, hay otro tipo de normas que no son normas morales ni tampoco leyes, pero que también tienen mucha importancia social; se trata de lo que podríamos llamar costumbres. Las costumbres son relativas y particulares de ciertas formas de vida. Así, la costumbre de comer con palillos o con cubiertos no es ni mucho menos un problema ético, si bien es cierto, que algunas costumbres, como por ejemplo el que las mujeres no puedan salir solas a divertirse en determinadas sociedades (incluida la nuestra hasta hace muy poco), pueden entrar en contradicción con normas morales (en este caso, el respeto a la libertad de los demás), e incluso con normas legales (ejemplo: no discriminación por razón de género en la Constitución Española). El incumplimiento de estas normas no origina sanciones legales, pero allí donde el arraigo de la tradición es muy fuerte puede suponer incompreensión y cierta marginación social.

Este relato permite reflexionar sobre las diferencias entre estas dimensiones de la acción social y también sobre los nexos entre ellas. Se contraviene una norma legal (el robo del examen) y se reflexiona teóricamente sobre varios casos de contravención de las normas jurídicas (delincuencia común, terrorismo, guerras..). También se alude a distintos comportamientos que no tienen una sanción legal pero que tienen repercusiones en forma de malestar interior o de rechazo/aplause social, porque están en juego criterios morales y/o usos sociales establecidos. Así por ejemplo, Quique se siente mal porque cree que con su actuación ha perjudicado a sus compañeros y porque no ha sido honesto consigo mismo (ha copiado sólo para eludir el disgusto de sus padres o el desprestigio ante otros compañeros). Alicia se siente culpable por no haber difundido las preguntas a todos, pero también está molesta por haberse equivocado. Raúl vive sus días de gloria porque, a pesar de haber sido el autor material del robo, ha sabido dar la cara para minimizar las repercusiones negativas en el grupo. Herminia critica a los que han copiado y han intentado beneficiarse por el agravio comparativo que supone para los demás compañeros. En todos estos casos hay en juego valores morales como la equidad, la sinceridad, la lealtad, la amistad, el coraje... que se contraponen al egoísmo, la falsa apariencia, el miedo... Algunas de estas conductas reciben rechazo o aprobación por parte de los demás, otras originan en las propias personas un sentimiento de satisfacción o remordimiento, y en muchos casos suceden ambas cosas.

PLAN DE DISCUSIÓN 1.1.- Motivaciones y juicios morales (Episodios 2, 3, 13 y 14)

1. ¿Es censurable el comportamiento de quienes sustrajeron el examen?
2. ¿Es censurable la actitud de Alicia de no difundir las respuestas a todos sus compañeros?
3. ¿Por qué la actitud de Raúl le ha hecho ganar puntos?
4. ¿Por qué Quique se siente mal?
5. ¿Por qué dice su madre a Quique que “se ha engañado a sí mismo”?
6. ¿Qué motivos pudo tener Quique para obrar como lo hizo?
7. ¿Qué motivos pudo tener Raúl?
8. ¿Qué motivos pudo tener Alicia para obrar así?
9. En términos generales, ¿qué motivos pueden llevar a intentar copiar en los exámenes?
10. ¿Qué buenas razones puede haber para no copiar en los exámenes?
11. En general, ¿es censurable el comportamiento de quienes copian en un examen?

EJERCICIO 1.1.- Actos voluntarios e involuntarios. Responsabilidad moral

El siguiente texto pertenece a la novela *El extranjero* de Albert Camus. Esta novela se escribió en los años cincuenta y cuenta la historia de un hombre que comete un crimen, y el posterior juicio que se celebra contra él. Está ambientada en Argelia, que en aquella época era una colonia francesa.

En esta escena se describe el momento en que el protagonista mata a otro hombre. En la descripción aparecen actos voluntarios e involuntarios. ¿Puedes diferenciarlos?

El ardor del sol me llegaba hasta las mejillas y sentí las gotas de sudor amontonarse en las cejas. Era el mismo sol del día en que había enterrado a mamá y, como entonces, sobre todo me dolían la frente y todas las venas juntas bajo la piel. Impelido por este ardor que no podía soportar más, hice un movimiento hacia delante. Sabía que era estúpido, que no iba a librarme del sol desplazándome un paso. Pero di un paso, un solo paso hacia delante. Y esta vez, sin levantarse, el hombre sacó un cuchillo y me lo mostró bajo el sol. La luz se inyectó en el acero y era como una larga hoja centelleante que me alcanzara en la frente. En el mismo instante el sudor amontonado entre las cejas corrió de golpe sobre mis párpados y los recubrió con un velo tibio y espeso. Tenía los ojos ciegos detrás de esta cortina de lágrimas y de sal. No sentía más que los címbalos del solo sobre la frente e, indiscutiblemente, la refulgente lámina surgida del cuchillo, siempre delante de mí. La espada ardiente me roía las cejas y me penetraba en los ojos doloridos. Entonces todo vaciló. El mar cargó un soplo espeso y ardiente. Me pareció que el cielo se abría en toda su extensión para dejar que lloviera fuego. Todo mi ser distendió y crispé la mano sobre el revólver. El gatillo cedió, toqué el vientre pulido de la culata y allí, con el ruido seco y ensordecedor, todo comenzó. Sacudí el sudor y el sol. Comprendí que había destruido el equilibrio del día, el silencio excepcional de una playa en la que había sido feliz. Entonces, tiré cuatro veces sobre un cuerpo inerte en el que las balas se hundían sin que se notara. Y era como cuatro breves golpes que daba en la puerta de la desgracia.

Albert Camus: *El Extranjero*.
Alianza Editorial. Madrid, 1987, p. 72

1. ¿Qué características tienen los actos que has considerado voluntarios?
2. ¿En los actos que has considerado voluntarios, el protagonista se da cuenta de lo que hace?
3. ¿Qué relación encuentras entre actuar voluntaria y conscientemente y ser culpable?
4. ¿Crees que el protagonista es responsable de sus actos?
5. ¿Qué quiere decir, a tu entender, la expresión “ser responsable de sus actos”?
6. Razona si en los siguientes fragmentos del texto el protagonista actúa o no libremente:
 - “Impelido por este ardor que no podía soportar más, hice un movimiento hacia delante”
 - “Todo mi ser se distendió y crispé la mano sobre el revólver”
 - “La espada ardiente me roía las cejas y me penetraba en los ojos doloridos”
 - “Entonces, tiré cuatro veces sobre un cuerpo inerte en el que las balas se hundían sin que se notara”.

- “El gatillo cedió, toqué el vientre pulido de la culata y allí, con el ruido seco y ensordecedor, todo comenzó”
7. ¿Qué relación encuentras entre libertad y responsabilidad?
 8. ¿Qué crees que quiere decir la frase de Sartre “Estamos condenados a ser libres”?
 9. ¿Estás de acuerdo con esa frase? ¿Por qué? ¿En qué sentido?

EJERCICIO 1.2.- Distinción entre normas morales, sociales y jurídicas

A) Clasifica en uno de estos tres grupos las siguientes máximas de acción:

1. Está prohibido circular a más 120 km/hora en la autovía
2. No se debe interrumpir a quien tiene el uso de la palabra
3. No debo engañar a mis amigos
4. No puedo aceptar en conciencia una responsabilidad que no estoy en condiciones de asumir
5. No debemos acudir a clase con la ropa de la piscina
6. No debo entrar en un domicilio sin la autorización de su dueño
7. No debo vender bebidas alcohólicas a menores de edad
8. No debo rebajar la autoestima de mis alumnos
9. Debemos saludar primero a las damas
10. No debemos copiar en los exámenes
11. No se debe masticar chicle en clase

B) Por grupos, intentad definir las características diferenciales de cada grupo de normas y poned en común vuestros resultados.

Normas morales	Normas sociales	Normas jurídicas
Características:	Características:	Características:

- ¿Hay máximas de acción cuyo contenido puede corresponder a los tres grupos? ¿Por qué?

EJERCICIO 1. 3.- Relación entre las distintas clases de normas

Responde razonadamente a las siguientes preguntas y en su caso busca ejemplos relevantes para ilustrar tu opinión

1. ¿Todo lo que nos resulta moralmente reprobable debe estar prohibido por la ley?
2. ¿Todo lo que la ley prohíbe es moralmente reprobable?
3. ¿Todo lo que la ley autoriza es moralmente aceptable?
4. ¿Todas las normas y prácticas sociales habituales son legales?
5. ¿Todo lo que estipula la ley forma parte de las prácticas sociales habituales?
6. ¿Todas las normas y prácticas sociales habituales te parecen moralmente aceptables?

7. ¿Es un deber moral acatar las leyes independientemente de su contenido?
8. ¿Existen condiciones en que sea justificable moralmente desobedecer las leyes o las normas sociales habituales? ¿Cuáles?

EJERCICIO 1. 4.- Sentimientos morales

A) Analizando e interpretando sentimientos

Para realizar este ejercicio te sugerimos que, primero, contestes individualmente y por escrito todas y cada una de las cuestiones que se plantean; posteriormente, lo pondremos en común, para ver si todos interpretamos estos sentimientos del mismo modo.

- a) Cuando Alicia le reconoce a Herminia que no le dijo nada de la existencia de la copia del examen por miedo a que esto pudiese meter a Quique en un lío, Herminia afirma: “Lo sabía. Estás colada por él”
 - ¿Qué sentimiento atribuye Herminia a Alicia?
 - ¿Es del mismo tipo que el que existe entre Alicia y su hermana?
 - ¿Cuál de los dos sentimientos anteriores se parece más al que siente hacia Quique su madre?
- b) Cuando Quique llega a casa después de la entrevista con el Jefe de Estudios le cuenta a su madre lo sucedido a propósito del examen de Física
 - ¿Cómo reacciona ella?
 - ¿Qué sentimientos propicia esta reacción en Quique?
 - ¿Suelen reaccionar de ese modo los padres?
- c) Dory está enseñando a su hermana Pilar los zapatos de plataforma que se ha comprado y ésta le dice: “...por más que te empeñes no vas a ser más alta”; Dory contesta: “Me da igual, el sábado los voy a estrenar para ir a la disco”
 - ¿Cómo crees que se valora Dory a sí misma?
 - ¿Es bueno tener una imagen positiva de uno mismo?
 - ¿Hay que ser perfecto en todo para sentirse bien con uno mismo?
- d) Quique no termina de superar las consecuencias del robo del examen. Se siente culpable de que sus compañeros tengan que hacer de nuevo la prueba
 - ¿Está justificado este sentimiento?
- e) Raúl le comenta a Quique que la culpable de que los compañeros tengan que repetir el ejercicio es únicamente la profesora al imponer un castigo colectivo. Quique termina reconociendo que en esto tiene parte de razón Raúl y recobra la sonrisa
 - ¿Podemos tener sentimientos equivocados?
 - ¿Qué efectos pueden tener los sentimientos equivocados?
 - ¿Es bueno compartir con alguien los sentimientos?
- f) Irene y Dory se encuentran en la habitación que ésta comparte con su hermana y, de pronto, llega Pilar. Sin apenas reparar en nadie estiró un papel arrugado que traía en la mano, una carta de J.J.G.C que le habían entregado en su centro de trabajo. Se puso a leerlo y, cuando levantó la vista del papel, las lágrimas corrían por sus mejillas.
 - ¿Qué sentimiento acompaña a sus lágrimas?
 - ¿Has tenido tú un sentimiento similar en alguna ocasión?
 - ¿Todo el mundo sentiría lo mismo en el lugar de Pilar?
- g) Cuando salen del examen de Física, Quique se fija en la sonrisa de oreja a oreja que trae Gerardo. Claro que no todos salían igual. Alicia y Herminia estaban discutiendo, como siempre.
 - ¿Cómo crees que se siente Gerardo?
 - ¿A qué es debido?
 - ¿Te has encontrado en alguna situación similar a la que está viviendo Gerardo?
 - ¿Cómo sueles reaccionar en esos casos si otro compañero o un amigo sale fastidiado?
 - ¿Qué motiva el enfado de Herminia?
 - ¿Está su enfado justificado?

B) Reconociendo sentimientos morales

Nuestro modo de actuar está condicionado por todo tipo de sentimientos; y, a su vez, nuestras acciones producen en nosotros diversos sentimientos que pueden ser incluso contradictorios; es posible que una decisión nos acarree grandes inconvenientes y, sin embargo, tengamos una gran satisfacción por considerar que hemos actuado correctamente; también podemos obtener algún beneficio haciendo algo que, al mismo tiempo, nos hace sentirnos mal, puesto que consideramos que no es correcto. Llamamos sentimientos morales a los diversos estados afectivos que se hallan más directamente relacionados con las normas, los valores y los juicios morales.

- 1 En qué episodio del relato se sienten mal Belén y su padre?
- 2 ¿Por qué se sienten mal Belén y su padre cuando vuelven de llevar a su casa a Alicia y a Herminia?
- 3 ¿En qué episodio o episodios se siente mal Quique?
- 4 ¿Por qué se siente mal?
- 5 ¿En qué episodio del relato se siente mal Alicia?
- 6 ¿Por qué se siente mal?
- 7 ¿Dirías que todos los sentimientos anteriores son sentimientos morales? ¿Por qué?

C) Relacionando sentimientos y normas morales

Para poder valorar en qué relación se encuentran los sentimientos y las normas en el ámbito de la moralidad vamos a leer dos textos pertenecientes a dos filósofos ilustrados muy prestigiosos, David Hume e Immanuel Kant. Primero leemos uno y discutimos juntos las preguntas. Luego leemos el otro y discutimos sobre el otro; finalmente, intentaremos relacionarlos.

Pero, aunque la razón plenamente asistida y mejorada sea bastante para instruirnos sobre las tendencias útiles o perniciosas de las cualidades y acciones, no es, por sí sola, suficiente para producir ninguna censura o aprobación moral. La utilidad es sólo una tendencia hacia cierto fin; y, si el fin nos fuera totalmente indiferente, sentiríamos la misma indiferencia por los medios. Hace falta que se despliegue un sentimiento, para dar preferencia a las tendencias útiles sobre las perniciosas. Este sentimiento no puede ser sino un sentimiento por la felicidad del género humano, y un resentimiento por su miseria, puesto que éstos son los diferentes fines a que la virtud y el vicio tienden a promover. Por tanto, la razón nos instruye sobre las varias tendencias de las acciones y la humanidad distingue a favor de las que son útiles y beneficiosas.

Hume D.: *Investigación sobre los principios de la moral*. Espasa Calpe. Madrid, 1991, pp. 159-160

BATERÍA DE PREGUNTAS

1. ¿Qué es la razón?
2. ¿Para qué es útil la razón?
3. ¿Qué no puede hacer la razón según el texto?
4. ¿Qué es el sentimiento?
5. ¿De qué otra forma se le denomina en el texto?
6. ¿Para qué es válido el sentimiento?
7. ¿Conoces otras capacidades del hombre?
8. ¿De cuál de esas capacidades del hombre surge la valoración moral?
9. ¿Sería posible el juicio moral sin una de esas dos capacidades?
10. ¿Cuál de ellas es más importante para Hume? ¿Por qué?
11. ¿Qué fines considera útiles el sentimiento?
12. ¿Consideras justificado que se denomine esta posición de Hume “emotivismo moral”?

Ser benéfico en cuanto se puede es un deber; pero, además, hay muchas almas tan llenas de conmiseración, que encuentran un placer íntimo en distribuir la alegría en torno suyo, sin que a ello les impulse ningún movimiento de vanidad o de provecho propio, y que pueden regocijarse del contento de los

demás, en cuanto que es su obra. Pero yo sostengo que, en tal caso, semejantes actos, por muy conformes que sean al deber, por muy dignos de amor que sean, no tienen, sin embargo, un valor moral verdadero, y corren parejos con otras inclinaciones; por ejemplo, con el afán de honras, el cual, cuando, por fortuna, se refiere a cosas que son en realidad de general provecho, conformes al deber y, por tanto, honrosas, merece alabanzas y estímulos, pero no estimación; pues le falta a la máxima contenido moral, esto es, que las tales acciones sean hechas, no por inclinación, sino por deber.

Kant, I.: *Fundamentación de la Metafísica de las Costumbres*. Espasa Calpe. Madrid, 1973, pp. 34-35.

BATERÍA DE PREGUNTAS

- 1 ¿Qué es ser benéfico?
- 2 ¿Podemos ser benéficos por distintas razones?
- 3 ¿Es valioso ser benéfico por inclinación natural?
- 4 ¿Qué es necesario para que una acción benéfica sea valiosa desde el punto de vista moral?
- 5 ¿Qué acciones son dignas de alabanzas?
- 6 ¿Qué acciones son dignas de estimación?
- 7 ¿A qué cualidad –alabanza o estimación- da preferencia el autor?

Ahora vamos a ver si encontramos diferencias y/o similitudes en los dos autores:

- Diferencias:
- Similitudes:

D) Razonando sobre el valor de los sentimientos morales

1. Cuando ves a alguien sufrir, ¿sufres de algún modo?
2. Cuándo eres testigo de la alegría de alguien, ¿disfrutas de algún modo?
3. ¿Crees que se puede sufrir o disfrutar por la situación de infelicidad o felicidad de personas a las que no conoces?
3. ¿Crees que existe un sentimiento general en los hombres de satisfacción ante el bienestar ajeno?
4. ¿Crees que existe un sentimiento general en los hombres de dolor ante el sufrimiento ajeno?
5. ¿Cómo se explica que la emisión a través de los medios de comunicación de catástrofes y escenas violentas tenga tanto éxito?
6. ¿Cómo se explica que haya personas que dañen a otras sin motivo aparente y no parezcan mostrar arrepentimiento?
7. ¿Hay personas a las que falta la empatía como si les faltara un brazo o una pierna?
8. ¿Hay personas a las que podríamos considerar enfermas morales?
9. ¿Son los sentimientos cuestión de educación? ¿Son algo innato?
10. ¿Puede una persona cambiar sus sentimientos? ¿Y los de los otros?
11. ¿Pueden ser los sentimientos la base de la moral?
12. ¿Se puede construir una moral sin tener en cuenta los sentimientos?

EJERCICIO 1.5.- Motivos y finalidades

A) Cuando actuamos conscientemente siguiendo ciertas normas podemos hacerlo por distintos motivos:

- para evitar las consecuencias negativas que su incumplimiento podría tener para nosotros (por ejemplo, el castigo de la ley, el rechazo social, el infierno...)
 - para alcanzar ciertas consecuencias positivas para nosotros (premios, alabanzas, reconocimiento social, el cielo...)
 - para ser consecuentes con ciertos principios o valores que creemos que todos deberíamos cumplir (ser fieles a la verdad, a la justicia, a la solidaridad, al bienestar de la humanidad...)
1. ¿A cuál de los tres tipos anteriores corresponderían los motivos de los padres de Belén para comprometerse en una O.N.G.?
 2. ¿Y los motivos de Quique para robar el examen?
 3. ¿Y los motivos de Raúl para confesarse autor del delito?

4. ¿Y los motivos de Quique para confesarse autor del delito?
5. ¿Y los motivos de Alicia para no contar a nadie la extraña llamada de Quique?

B) La misma acción puede tener valoraciones muy diversas según los motivos reales que hay detrás. Kant decía que sólo tiene valor moral, la intención con la que realizamos ciertas acciones. ¿Buscamos algún tipo de ventaja particular para nosotros o las hacemos porque consideramos que son un deber para todos? En este sentido distinguía entre acciones claramente contrarias al deber moral, acciones no contrarias al deber moral pero realizadas por intereses particulares y acciones realizadas por ser consecuentes con el deber moral. Vamos a analizar los ejemplos del relato según esta clasificación que nos ofrece Kant:

1. Quique participa en el robo del examen en el departamento de Física y Química
2. Raúl participa en el robo del examen en el departamento de Física y Química
3. Otros participan en el robo del examen en el departamento de Física y Química
4. Raúl confiesa su delito
5. Quique confiesa su delito
6. Los demás no confiesan su delito
7. Raúl y Quique no acusan a los demás porque no está bien acusar a los compañeros
8. Alicia no cuenta a nadie la sorprendente llamada de Quique preguntándole por unos problemas “que seguro que iban a caer” porque no salió ese tema de conversación
9. Alicia no cuenta a nadie la sorprendente llamada de Quique cuando vio que, efectivamente, habían caído los mismos problemas por los que preguntaba Quique, y hasta con los mismos datos, porque no está bien acusar a los compañeros
10. Alicia no cuenta a nadie la sorprendente llamada de Quique cuando vio que, efectivamente, habían caído los mismos problemas por los que preguntaba Quique, y hasta con los mismos datos, porque siente algo muy especial por Quique.
11. Herminia condena la acción de los que robaron el examen porque hacer trampas está mal
12. Herminia condena la acción de los que robaron el examen porque no dijeron las preguntas a todos y es obvio que si unos conocen las preguntas y otros no, los que no las conocen salen perjudicados
13. Herminia condena la acción de los que robaron el examen porque no le dijeron a ella las preguntas

Según Kant, sólo las acciones de la tercera tabla son moralmente buenas. Las de la segunda tabla, aunque aparentemente pudieran serlo no lo son de verdad. En esta clasificación sólo se consideran las intenciones de nuestros actos, no sus consecuencias prácticas.

Acciones contrarias al deber moral	Acciones conformes al deber moral pero no motivadas por él	Acciones realizadas “por deber”

1. ¿Estás de acuerdo con Kant en qué sólo deben valorarse moralmente las intenciones? Razona la respuesta
2. ¿Te parece que puede ser un criterio moral considerar también las consecuencias de nuestras acciones? Razona la respuesta
3. ¿Estás de acuerdo con la idea kantiana de que perseguir algún bien particular descalifica moralmente una conducta? Razona la respuesta
4. ¿Actuar por sentido del deber moral no es perseguir algún tipo de bien? ¿Cuál?
5. ¿Por qué las normas morales las sentimos como un “deber”?

C) Ahora vamos a valorar las siguientes afirmaciones; vamos a ver si estamos de acuerdo, en desacuerdo o en parte de acuerdo y en parte en desacuerdo. Pero, sobre todo, vamos a dar razones para justificar nuestras opiniones.

1. Si actúo con buena intención, puedo estar tranquilo. No tengo que preocuparme de nada. Si las cosas no salen bien, no es mi responsabilidad
2. Debo hacer un esfuerzo para prever las consecuencias de lo que hago y para reunir cuanta información esté a mi alcance antes de tomar algunas decisiones. Si no lo hago así, soy un irresponsable, aunque tenga buena intención
3. Mentir es malo, así que en ninguna circunstancia mentiré. Si le digo a esta anciana que su hijo acaba de morir en un accidente y le da un infarto yo no soy responsable
4. Cuando las consecuencias son buenas, mentir o actuar con mala intención puede estar justificado. Por ejemplo, Juan se comió su bollo y el de su hermano pequeño; luego resultó que el chocolate estaba en mal estado y se puso muy malo mientras que su hermano estaba como una rosa. Mentir a la anciana y decirle que su hijo está ingresado pero no muerto puede evitarle el infarto
5. Conviene decir siempre la verdad como norma general, aunque a veces mentir puede ser lo correcto
6. Conviene considerar las posibles consecuencias de lo que hacemos. Puede que en algún caso esté mal y sea inadmisibile hacer o no hacer algo, aunque las consecuencias de nuestra decisión sean terribles. Ejemplo: varias personas viajan en un bote tras el naufragio de su barco; el bote se va hundiendo por sobrepeso. Si tiran por la borda a la mitad, los demás seguro que tienen más posibilidades de sobrevivir. Si no tiran a nadie, lo más probable es que mueran todos. Las consecuencias de no tirar a nadie son las muertes seguras de todos
7. A veces puede ser conveniente actuar con mala intención, puesto que, al final, nuestra acción puede traer consecuencias deseables que no habíamos considerado
 - ¿Es posible una acción moralmente correcta en la que se haya mentido?
 - ¿Es posible que una acción moralmente correcta traiga consecuencias indeseables que ya estuvieran previstas desde el principio?
 - ¿Es posible que actuar con mala intención sea moralmente correcto en alguna circunstancia?

EJERCICIO 1. 6.- Definiciones

A partir de los ejercicios realizados, vamos a definir colectivamente los siguientes términos: costumbre, norma moral, norma jurídica, responsabilidad moral, criterio moral, deber moral. Tenéis que hacerlo en pequeños grupos y una persona de cada grupo se encargará de escribir las definiciones en un folio. Si no llegáis a un acuerdo completo reflejad las matizaciones que consideréis oportunas.

2.- JUSTICIA Y ESTADO DE DERECHO: NORMAS, DELITOS Y SANCIONES

(Tema tratado principalmente en los episodios 1, 2, 4, 8, 9 y 13)

El tema del valor y de los límites de las normas y de las sanciones se aborda sobre todo en los episodios 1, 2 y 9. Ocasionalmente, alguien se pregunta sobre si las normas y leyes son o no justas y necesarias. Así, por ejemplo, Herminia dice en un momento dado “a mí lo que más me preocupa es si las normas y criterios que se utilizan están claros”. Gerardo señala en otro contexto “hay normas tan absurdas que lo mejor es que no hubiera castigos; habría que suprimirlas”. Irene declara sin matices “las leyes que tenemos son una mierda”.

Sin embargo, no es éste el núcleo central de las reflexiones que aparecen en este relato. Los debates giran en torno a la aplicación de las normas. Supuesta su corrección, ¿cómo deben aplicarse?, ¿qué valor o función tienen las sanciones?, ¿cómo deben administrarse?, ¿existen límites que no pueden franquear sin que se vuelvan “injustas”?

Para empezar, no quedan claros los objetivos que se persiguen con las sanciones: ¿reparar un daño?, ¿dar satisfacción al perjudicado?, ¿ayudar a esclarecer los hechos?, ¿disuadir de emprender futuras acciones delictivas?, ¿ayudar a la regeneración del delincuente? No está claro en qué medida pueden ser compatibles todos estos objetivos, ni tampoco en qué condiciones puede ser peor el remedio que la enfermedad.

En alguna intervención no se cuestiona ni siquiera la naturaleza de las sanciones, sino sólo los criterios de aplicación. Se dice por ejemplo que cómo un profesor puede ser juez y parte (se le acusa de arbitrariedad en función de intereses particulares) o cómo una gran potencia puede hacer justicia a escala internacional (cuando va a tender a defender intereses nacionales o incluso particulares de su élite gobernante).

También se abordan en el relato los motivos de la delincuencia; especialmente en los episodios 4 y 8. A menudo suele identificarse ingenua y acríticamente legalidad con racionalidad y justicia; y a los que se saltan las normas del juego se les arroja en un pozo indiferenciado de irracionalidad y maldad. A veces se presenta a los delincuentes comunes como alimañas sin entrañas, a los que desarrollan prácticas terroristas como carentes de toda lógica, etc. Las cosas no son, ni mucho menos, tan simples. Muchos delitos son propiciados por situaciones de manifiesta desigualdad y marginación. A poco que se reflexione, tomaremos conciencia de que la mera aplicación de normas universalistas e imparciales en una sociedad profundamente desigual no hace sino perpetuar la desigualdad. Las leyes deben permitir y aun reforzar una acción social a favor de los más perjudicados por circunstancias naturales y sociales. Y otro tanto cabe decir del ámbito penal y de la represión del delito. Esto supone reconsiderar el debate de la legalidad en el ámbito más amplio del debate sobre la justicia y de los fundamentos del derecho.

En los episodios 6, 7 y 8 se alude expresamente a los marginados sociales y a la tensión entre una política puramente represora y una política asistencial. Aunque se condena sin paliativos a los terroristas, se señala claramente la existencia de un caldo de cultivo propicio para su expansión y se aboga por políticas preventivas que minimicen las condiciones sociales y políticas que la favorecen. Lejos de ser reacciones puramente “irracionales”, existen muchas veces razones e incluso valores que explican las conductas delictivas. Si son censurables, lo serán porque existen otras razones mucho mejores y otros valores más poderosos.

En todo en este se presentan alientan distintas sensibilidades sobre el papel del Estado y del sistema jurídico que forman parte de nuestro legado filosófico. Aunque en nuestra cultura predomina la

defensa universalista del “estado de derecho” y del “imperio de una ley igual para todos”, no existe unanimidad en lo relativo a los fundamentos que legitiman el Estado y el Derecho, ni en el peso relativo que en él juegan valores como la libertad, la igualdad y la fraternidad. Si las ideas de Herminia están próximas al pesimismo antropológico de Hobbes, las de Dory y del abogado laboralista estarían más próximas a las de Rousseau, que tiende a ver en la desigualdad social el origen del mal. Y entre ambas posturas extremas cabe una infinidad de matices.

La cuestión de la legitimidad del Estado recorre todo el pensamiento político de la modernidad. Las dos corrientes principales pueden conceptualizarse como contractualismo clásico y neocontractualismo

En los siglos XVII y XVIII se entiende el Estado como un “contrato” y dicho contrato se utiliza para justificar regímenes políticos muy diversos: el absolutismo (en el caso de Hobbes; *Leviatán*), el liberalismo (en el caso de Locke; *Segundo Tratado sobre el Gobierno Civil*) o la democracia (en el caso de Rousseau; *El Contrato Social*). A pesar de sus diversas posiciones, los tres consideran que los individuos son anteriores al Estado y que son los depositarios de unos derechos naturales; existe un estado de naturaleza previo al Estado y la única finalidad del Estado es garantizar la seguridad y la libertad individuales. Este enfoque se conoce como contractualismo.

El precedente del neocontractualismo lo podemos encontrar en Kant. Según Kant, el contrato establecido entre gobernantes y gobernados ya no es, como en el contractualismo clásico, un contrato que se fundamenta en un acuerdo histórico, que podría no haberse producido, pero que, una vez que se ha producido, el gobernante puede utilizar para legitimar cualquier decisión que decida tomar. Ahora se trata de un contrato racional en el que el gobernante no tiene derecho a decidir según su antojo, sino que debe decidir lo que considere que todos los gobernados pactarían por consenso. La legitimidad del Estado no está ya en un pacto histórico, original, sino en la forma de actuación del Estado o del gobernante. Ya al final del siglo XX se intentan buscar justificaciones racionales que puedan ser aceptadas por todos los individuos y que sirvan de fundamento y legitimación a los acuerdos tomados en sociedades plurales, en Estados que pretenden ser democráticos. En este sentido destacan las propuestas de John Rawls y de Jürgen Habermas.

También se halla latente el debate sobre un fundamento iusnaturalista o cuasitrascendental del Derecho, una justificación positivista o historicista o una fundamentación basada en la argumentación racional en las condiciones ideales de diálogo. Desde el iusnaturalismo se pretende determinar cuándo el derecho positivo es justo; y ello dependerá, en último término, de instancias superiores dadas (derecho natural, moral). Desde el iuspositivismo (positivismo jurídico) se ha pretendido incluso hacer del derecho una “ciencia” al margen de la idea de justicia. En la teoría de la justicia de Rawls o del discurso de Habermas se apuesta por una fundamentación ética del Derecho de raíces no metafísicas. Por supuesto, estas tres posturas se entrecruzan con aquel pesimismo y optimismo antropológico al que antes aludíamos, dando lugar a muy distintas concepciones de la justicia.

PLAN DE DISCUSIÓN 2.1.- Normas de funcionamiento y régimen disciplinario

(Episodios 1,2,9 y 13)

1. ¿Es justo que todos tengan que repetir un examen por el hecho de que alguien haya tenido acceso a las preguntas?
2. ¿Cómo podemos interpretar el hecho de que al final la profesora volviese a poner el mismo examen?
3. Argumenta a favor y en contra de castigos colectivos

4. ¿Las sanciones en un instituto sólo buscan proteger los intereses de los profesores?
5. ¿Es cierto que en la práctica sólo se sanciona a los más débiles, como dice Raúl?
6. ¿Son necesarios unas normas de funcionamiento y un régimen de sanciones en el instituto?
7. ¿El reglamento de tu instituto contiene puntos absurdos? ¿Cuáles?
8. ¿Cómo podría mejorarse el cumplimiento de las normas?
9. ¿Quién o quiénes deben decidir las normas?
10. ¿Quién o quiénes deben aplicar las sanciones?

PLAN DE DISCUSIÓN 2. 2.- La delincuencia, el régimen penal y sus límites

(Episodios 2 y 8)

1. En la lucha contra la delincuencia, ¿es justo el criterio “ojo por ojo, diente por diente”?
2. Para determinar las penas, ¿es suficiente el criterio de que los castigos deben ser proporcionales a las faltas, como dice Gerardo?
3. ¿Es rechazable la aplicación legal de la pena de muerte para castigar determinados delitos?
4. ¿Es posible respetar íntegramente los Derechos Humanos de las personas que no los respetan en absoluto?
5. ¿El delincuente pierde por completo su condición de ser humano sujeto de derechos, como sostiene Ernesto?
6. ¿Qué objetivos deben perseguirse con la aplicación de castigos al delincuente? ¿Es posible realmente conseguir la regeneración del delincuente? ¿Cómo?
7. ¿Consiste la justicia en la aplicación inflexible de las leyes existentes?
8. ¿Qué criterios pueden aplicarse para diferenciar la gravedad de un delito?
9. ¿Existen situaciones que favorecen objetivamente el desarrollo de la delincuencia? ¿Cuáles?
10. ¿Puede hacerse algo para prevenirla, es decir para evitar que se desarrolle?

EJERCICIO 2.1.- División de poderes e imparcialidad

Cuando los poderes legislativo y ejecutivo se hallan reunidos en una misma persona o corporación entonces no hay libertad, porque es de temer que el monarca o el senado hagan leyes tiránicas para hacerlas cumplir tiránicamente.

Tampoco hay libertad si el poder judicial no está separado del poder legislativo ni del ejecutivo. Si va unido al poder legislativo, el imperio sobre la vida y la libertad de los ciudadanos sería arbitrario, por ser uno mismo el juez y el legislador. Si va unido al poder ejecutivo, sería tiránico, por cuanto el juez podría tener la fuerza de un agresor (...)

El poder judicial no debe confiarse a un senado permanente, sino que lo deben ejercer las personas del pueblo nombradas en determinadas épocas del año, del modo prescrito por las leyes, para formar un tribunal que dure solamente el tiempo que requiera la necesidad.

De este modo el poder de juzgar, tan terrible en manos del hombre, no estando sujeto a una clase determinada, ni perteneciendo exclusivamente a una profesión, se hace, por así decirlo, nulo e invisible. Y como los jueces no están presentes permanentemente, lo que se teme es la magistratura, y no se teme a los magistrados.

Montesquieu. *Espíritu de las leyes*. Alianza Editorial. Madrid, 2003, pp. 107-108.

A) Seguramente has oído hablar de “Antiguo Régimen” y de “Nuevo Régimen”. Y seguro que has tratado estos conceptos en las clases de Ciencias Sociales, cuando has estudiado la Revolución Francesa, por ejemplo. Vamos a buscar información en grupos para hacer el siguiente cuestionario:

1. ¿En qué época de la historia encuadrarías el Antiguo Régimen?
2. ¿En qué época de la historia encuadrarías el Nuevo Régimen?
3. ¿En qué países se produce este paso del Antiguo al Nuevo Régimen?
4. Ahora vamos a hacer un esquema en el que confrontemos las características del Antiguo y el Nuevo Régimen.
5. ¿Quién era Montesquieu?
6. ¿Qué papel jugó en la política de su tiempo?

B) Ahora vamos a leer despacio el texto de Montesquieu:

1. ¿De qué tres poderes habla Montesquieu en este texto?
2. ¿Quién tenía estos tres poderes en el Antiguo Régimen?
3. ¿Sabes quiénes tienen estos tres poderes actualmente en nuestro país?
4. ¿Qué sucede según Montesquieu si se reúnen los poderes legislativo y ejecutivo?
5. ¿Y si se reúnen los poderes judicial y legislativo?
6. ¿Y si se reúnen los poderes judicial y ejecutivo?
7. Montesquieu es partidario de no concentrar todas las funciones del Estado en una misma institución. ¿Por qué?
8. ¿Qué argumentos aduce a favor de un poder judicial no excesivamente profesionalizado?
10. El cine americano nos ha mostrado la importancia que tiene en su sistema judicial el jurado popular. ¿Qué elementos positivos y qué inconvenientes presenta a tu juicio?
11. En España hace poco se han instituido, para algunos casos, los jurados populares. Por su parte algunos órganos de los jueces han sido acusados de excesiva supeditación al poder ejecutivo. Investiga en qué casos actúan los jurados populares y describe algunas de las actuaciones recientes de los jurados y de los jueces que han sido más criticadas.
12. ¿Qué medidas se te ocurren para preservar la imparcialidad e independencia de los jueces?
13. En los institutos las decisiones disciplinarias las adoptan, según los casos, los profesores, los equipos directivos y comisiones disciplinarias del Consejo Escolar. ¿Consideras adecuado este sistema? ¿Podrías proponer alguna mejora?
14. En nuestra sociedad ¿sólo hay esos tres poderes o existen más?

EJERCICIO 2. 2.- Las finalidades de los castigos

El sistema jurídico contempla la aplicación de castigos para los que se saltan las normas (código penal). Se supone que, sin la aplicación de dichos castigos, sería imposible garantizar la justicia. Ahora bien, no hay completo acuerdo sobre qué significa en concreto eso y se les asignan objetivos a menudo contradictorios.

A) Ordena según su importancia las finalidades que deben perseguir los castigos y justifica tus respuestas:

1. Dar satisfacción al agraviado, haciendo pagar de alguna forma la ofensa
2. Educar al agresor, buscar su rectificación y reinserción
3. Disuadir a futuros delincuentes con medidas ejemplarizantes
4. Impedir que el delincuente pueda seguir cometiendo delitos
5. Devolver las agresiones con la misma moneda

B) Cuando se impone un castigo colectivo sin que se hayan determinado responsabilidades individuales, ¿se actúa según alguno de los criterios anteriores? ¿Qué efectos parece que se persiguen?

EJERCICIO 2.3.- Justificación del absolutismo: el temor al soberano

Las leyes de la naturaleza (como la justicia, la equidad, la modestia, la misericordia y, en suma, el hacer a otros lo que quisiéramos que se hiciese con nosotros) son por sí mismas, y si no hay el temor a un poder que nos obligue a observarlas, contrarias a nuestras pasiones naturales que nos llevan a la parcialidad, el orgullo, la venganza y cosas semejantes. Sin la espada los pactos no son sino palabras y carecen de fuerza para asegurar en absoluto a un hombre. Por lo tanto, y aun contando con las leyes naturales, que cada uno observa cuando quiere y cuando puede hacerlo sin riesgo, si no hubiese un poder constituido o no fuese lo bastante grande para garantizar nuestra seguridad, todo hombre podría legítimamente apoyarse sobre su propia fuerza e ingenio para protegerse de los demás hombres. Y en todos los lugares donde los hombres han vivido en pequeños grupos familiares, el robo y el expolio a los otros ha sido su comercio; y, lejos de considerarse esta práctica contraria a la ley natural, cuanto mayores ganancias se obtienen mayor era su honor(...)

El único modo de erigir un poder común capaz de defenderlos de la invasión exterior y de las injurias entre sí es conferir todo su poder y fuerza a un solo hombre o a una asamblea de hombres que pueda reducir todas sus voluntades a una sola voluntad(...) la multitud así unida en una sola persona se llama República, en latín Civitas. Este es el origen de ese gran Leviatán, o más bien de ese Dios Mortal a quien debemos, bajo el Dios Inmortal, nuestra paz y defensa.

T. Hobbes. *Leviatán*. Alianza Editorial. Madrid, 1989, pp. 153-154 y 157.

BATERÍA DE PREGUNTAS:

1. ¿Qué ejemplos pone Hobbes de leyes de naturaleza?
2. Esos ejemplos de leyes de naturaleza, ¿son cosas buenas o cosas malas?
3. ¿Cuál sería la máxima común a todas esas leyes?
4. ¿A qué llevan las pasiones naturales, según Hobbes?
5. ¿Cuándo nos llevan a todo eso las pasiones naturales?
6. Según Hobbes, existe una contradicción en toda la comunidad humana entre pasiones naturales y leyes de la naturaleza. ¿Cómo definirías las pasiones naturales? ¿Cómo definirías las leyes de la naturaleza?
7. ¿Qué sucedería si no hubiese un poder fuerte que controlase a todos los hombres?
8. Según el texto, ¿qué justificación racional puede tener un poder absoluto?
9. Ese poder absoluto, ¿es suficiente que sea razonable o requiere además de una gran fuerza?
10. Bajo este poder absoluto, ¿qué derechos individuales podrían estar mejor protegidos?
11. Bajo este poder absoluto, ¿a qué derechos individuales deberíamos renunciar?
12. Hobbes hace llamar Leviatán a una especie de Dios Mortal al que encomendamos nuestra paz y defensa bajo el Dios Inmortal. ¿De dónde le viene a ese Dios Mortal-Leviatán el poder, de un pacto entre él y los hombres o del Dios Inmortal?

TRABAJO EN PEQUEÑOS GRUPOS:

Se trata de que busquen información para hacer en pequeños grupos el siguiente cuestionario:

1. ¿Quién era Hobbes?
2. ¿En qué país vivió?
3. ¿Quién era rey de ese país?
4. ¿Era su reinado un ejemplo de Antiguo o de Nuevo Régimen?
5. ¿Por qué?
6. ¿De dónde se consideraba que les venía el poder a los reyes en el Antiguo Régimen?
7. ¿De dónde considera Hobbes que les viene el poder a los reyes?
8. ¿Sabes si al rey le gustó la obra de Hobbes? ¿Se te ocurre por qué?
9. ¿Crees que en algún sentido podemos considerar un progreso el pensamiento de Hobbes, a pesar de que sea el pensador que fundamentó el absolutismo y que defendió la necesidad de que el pacto establecido entre gobernante y gobernados fuera eterno e irrevocable, sin importar las barbaridades que pudiera hacer el gobernante?
10. ¿Tú crees que el absolutismo puede ser la mejor opción posible en algunas circunstancias?

EJERCICIO 2.4.- Los argumentos del liberalismo. Las garantías individuales frente al estado

Se presentan dos fragmentos de la obra : John Locke: *Segundo Tratado sobre el Gobierno Civil*. Alianza Editorial. Madrid. 1.998.

Para entender el poder político correctamente y para deducirlo de lo que fue su origen, hemos de considerar cuál es el estado en que los hombres se hallan por naturaleza. Y es éste un estado de perfecta libertad para que cada uno ordene sus acciones y disponga de posesiones y personas como juzgue oportuno, dentro de los límites de la ley de naturaleza, sin pedir permiso ni depender de la voluntad de ningún otro hombre.

Es también un estado de igualdad en el que todo poder y jurisdicción son recíprocos, y donde nadie los disfruta en mayor medida que los demás. (...)

El estado de naturaleza tiene una ley de naturaleza que lo gobierna y que obliga a todos; y la razón, que es esa ley, enseña a toda la humanidad que quiera consultarla, que siendo todos los hombres iguales e independientes, ninguno debe dañar a otro en lo que atañe a su vida, salud, libertad o posesiones.”

Op. Cit., pp. 36-40.

BATERÍA DE PREGUNTAS:

1. Dice Locke que para entender el poder político, previamente debemos considerar previamente otra cosa. ¿Qué cosa?
2. ¿Para qué hay perfecta libertad en el estado de naturaleza, según Locke?
3. ¿Por qué hay igualdad en ese estado de naturaleza?
4. ¿Qué ley rige el estado de naturaleza?
5. ¿Tú crees que antes de que hubiera leyes escritas se regían así en las comunidades humanas?
6. ¿Qué enseña esa razón-ley natural a toda la humanidad?
7. ¿Tú crees que en la sociedad actual se respeta esta ley?
8. Si en la sociedad actual se respetara esta ley, tal cual la formula Locke, ¿Se acabaría de verdad con todas las injusticias?
9. ¿Se te ocurre algún ejemplo de alguna injusticia que se mantendría a pesar de imponerse esta ley?

Como el fin principal de los hombres al entrar en sociedad es disfrutar de sus propiedades y paz y seguridad, y como el gran instrumento y los medios para conseguirlo son las leyes establecidas en esa sociedad, la primera y fundamental ley positiva de todos los Estados es el establecimiento del poder legislativo. (...)

El poder absoluto y arbitrario, o gobernar sin leyes establecidas, no puede ser compatible con los fines de la sociedad y del gobierno. Los hombres no abandonarían la libertad del estado de naturaleza, ni se someterían a una norma, si no fuera porque buscan con ello preservar sus vidas, sus libertades y sus fortunas, y porque quieren que su paz y tranquilidad sean aseguradas por reglas establecidas en lo concerniente a su derecho y a su propiedad. (...)

Por lo tanto, sea cual fuere la forma que adopte un Estado, el poder supremo debe gobernar según leyes declaradas y aprobadas, y no mediante dictados extemporáneos y resoluciones arbitrarias. Pues, de darse este segundo caso, la humanidad viviría en condiciones mucho peores que las del estado de naturaleza.

Op. Cit., pp. 140-145.

BATERÍA DE PREGUNTAS:

1. ¿Cuál es la finalidad de los hombres al formar sociedades, según Locke?
2. ¿Qué función cumplen las leyes?
3. ¿En qué momentos de la historia se ha dado esa situación de poder absoluto y arbitrario de la que habla Locke?
4. ¿Se sigue dando esa situación en la actualidad? ¿Dónde?
5. En la Ilustración se defiende la “separación de poderes”. ¿Cuáles son los tres “poderes” que se separan en el Nuevo Régimen?
6. ¿Quién concentraba estos tres poderes en el Antiguo Régimen?
7. ¿Es preferible que estén separados o concentrados?
8. ¿Por qué dice Locke que es tan importante el poder legislativo?
9. ¿Podríamos vivir en estado de naturaleza, según Locke?
10. ¿Para Locke sería lo mismo vivir en estado de naturaleza que vivir sin leyes?

11. ¿Podríamos vivir sin leyes?
12. ¿Son necesarias las leyes?
13. ¿Cómo debe gobernar el poder supremo, según el texto?
14. Según Locke, ¿las leyes deben estar por encima de los gobernantes o los gobernantes deben estar por encima de las leyes?
15. Según esto... ¿El Reglamento de Régimen Interior del instituto debería ser acatado tanto por los alumnos como por los profesores y hasta el Director o sólo por los alumnos?
16. Y el Presidente del Gobierno... ¿debe acatar la Constitución?
17. ¿Podría un alumno exigir al Director que cumpliera el Reglamento de Régimen Interno?
18. ¿Podría un ciudadano exigir al Presidente del Gobierno que acatara la Constitución?
19. ¿Es importante conocer el Reglamento de Régimen Interno? ¿Y la Constitución?
20. ¿Es importante conocer las leyes?

Ahora vamos a intentar buscar información en pequeños grupos sobre una teoría que trata del origen del derecho y que se llama iusnaturalismo. Es una teoría que han mantenido diversos pensadores del mundo antiguo, medieval y moderno, pero nos interesan especialmente los pensadores de la modernidad. Por ejemplo, Hobbes y Locke.

1. ¿En qué consiste el “iusnaturalismo”?
2. ¿Quién fue Locke?
3. ¿Por qué podemos considerar que Locke defendió el iusnaturalismo?
4. ¿Podríamos considerar también a Hobbes un pensador iusnaturalista?
5. ¿Por qué?
6. ¿Podrías señalar algunos aspectos en los que Hobbes y Locke estarían de acuerdo?
7. ¿Podrías señalar otros aspectos en los que Hobbes y Locke no estarían de acuerdo?

COMENTARIO DE TEXTO INDIVIDUAL EN EL CUADERNO

Después de leer y discutir los dos fragmentos en clase, y de buscar información por tu cuenta, individualmente en el cuaderno, haz el comentario de texto (se considera que los dos fragmentos forman parte del mismo texto; al fin y al cabo son del mismo autor y de la misma obra), tratando los siguientes apartados:

1. Tema del texto
2. Esquema de las ideas principales
3. Implicaciones, supuestos, consecuencias... de las tesis que presenta el texto
4. Relevancia de lo que plantea el autor en la actualidad en nuestro contexto y en otros contextos
5. Relevancia de lo que plantea el autor en nuestra vida cotidiana
6. Valoración personal

EJERCICIO 2. 5.- Fundamentación de la democracia radical y la crítica a la desigualdad

Se presentan tres fragmentos de la obra J. J. Rousseau: “*Contrato Social I y II*”. Aguilar. Madrid, 1981. Se puede hacer el comentario de alguna de las partes o del conjunto total, dependiendo de los problemas planteados o de los intereses del grupo.

Encontrar una forma de asociación que defienda y proteja de toda fuerza común a la persona y los bienes de cada asociado, y por la cual, uniéndose cada uno a todos, no obedezca, sin embargo, más que a sí mismo y permanezca tan libre como antes. Tal es el problema fundamental cuya solución da el contrato social. (...) Este acto de asociación produce un cuerpo moral y colectivo compuesto de tantos miembros como votos tiene la asamblea, el cual recibe de este mismo acto su unidad, su yo común, su vida y su voluntad. (...)

Op. Cit., pp. 16 y 17.

BATERÍA DE PREGUNTAS:

1. ¿Qué problema resuelve el contrato social, según Rousseau?
2. Las sociedades actuales, ofrecen de verdad esa solución o hay personas que viven en sociedad y no tienen resuelto ese problema?
3. ¿Puede haber otros problemas a los que no alude Rousseau y que también son importantes?

4. ¿Son todos problemas ante los que deben actuar las leyes o los poderes sociales?
5. ¿Lo son algunos? Ejemplos
6. ¿Cuál es el origen del cuerpo moral y colectivo al que alude Rousseau?
7. ¿Qué relación se podría establecer entre ese cuerpo, la asamblea y el individuo?

Como el soberano está formado únicamente por los particulares que lo componen, no tiene ni puede tener interés contrario al de éstos; por consiguiente, el poder soberano no tiene ninguna necesidad de garantía ante los súbditos, porque es imposible que el cuerpo quiera perjudicar a todos sus miembros; y luego veremos que no puede perjudicar a ninguno en particular. El soberano, por el simple hecho de serlo, es siempre todo lo que debe ser. (...)

Cada individuo puede, como hombre, tener una voluntad particular contraria o diferente a la voluntad general que tiene como ciudadano. Su interés particular puede hablarle de manera muy distinta que el interés común; su existencia absoluta y naturalmente independiente puede hacerle considerar lo que debe a la causa común como una contribución gratuita, cuya pérdida sería menos perjudicial para los demás que oneroso es para él el pago de la misma, y juzgando la persona moral que constituye el Estado como un ser de razón porque no es un hombre, gozaría de esos derechos del ciudadano sin querer cumplir los deberes de súbdito, injusticia cuyo progreso causaría la ruina del cuerpo político.

Por eso, para que el pacto social no sea un formulario vano, implica tácitamente el compromiso, único que puede dar fuerza a los otros, de que el que se niegue a obedecer a la voluntad general será obligado a ello por todo el cuerpo; lo cual no significa otra cosa sino que se le obligará a ser libre (...) es lo único que hace legítimas las obligaciones civiles, las cuales serían, sin esto, absurdas, tiránicas y expuestas a los más enormes abusos.

Op. Cit., pp. 20 y 21.

BATERÍA DE PREGUNTAS

1. ¿Cuál es el interés del soberano, según Rousseau?
2. ¿Tú crees que todos los gobernantes se rigen por ese interés de todos o pueden tener algún interés particular?
3. ¿Qué tipo de intereses podrían tener los gobernantes y que fueran distintos a los de todos los ciudadanos?
4. Cuando Rousseau alude a ese soberano que no puede tener otro interés que el interés común, ¿se refiere a un gobernante concreto?
5. ¿Qué es “el soberano” para Rousseau?
6. ¿Se te ocurre algún ejemplo en el que tu interés particular sea contrario al interés común?
7. ¿Qué es el Estado, según Rousseau?
8. ¿En qué sentido somos ciudadanos y en qué sentido somos súbditos, según el texto?
9. ¿Podríamos tener derechos sin adquirir deberes?
10. ¿Por qué?
11. ¿Sería legítimo exigirnos deberes sin darnos derechos?
12. ¿Por qué?
13. ¿Qué peligro puede causar la ruina del poder político, según Locke?
14. Vamos a considerar diversas situaciones:
 - Se obliga a un esclavo a trabajar
 - Se obliga a un automovilista a respetar las leyes de circulación
 - Se obliga a un médico a que ampute la mano de un ladrón (está demostrado que, efectivamente, robó; y la legislación vigente establece esta penalización para los robos)
 - Se obliga a los niños pequeños a que esperen a que los mayores compren los bocadillos o los bollos en el bar del instituto
 - Se obliga a esperar la cola para hacer fotocopias en el recreo

1. ¿Qué relación podríamos establecer entre cada uno de estos casos y lo que dice Rousseau sobre derechos y deberes?
 2. ¿En qué casos es legítimo obligar a alguien a respetar una norma establecida por la voluntad general?
 3. ¿En qué casos podríamos considerar que se trata de un abuso?
15. En el último párrafo Rousseau hace una distinción entre dos formas que puede adoptar la obligación de obedecer. ¿Podrías formularla con tus propias palabras? ¿Qué opinas tú de esta distinción?

Hay con frecuencia una gran diferencia entre la voluntad de todos y la voluntad general; ésta se refiere sólo al interés común, la otra al interés privado, y no es más que una suma de voluntades particulares: pero quitada de esas mismas voluntades los más y los menos que se destruyen entre sí, y queda como suma de las diferencias la voluntad general. (...)

¿Qué es, pues, propiamente, un acto de soberanía? No es un convenio del superior con el inferior, sino un convenio del cuerpo con cada uno de sus miembros. Convenio legítimo, porque tiene como base el contrato social; equitativo, porque es común a todos; útil, porque no puede tener otro objeto que el bien general, y sólido, porque tiene por fiador la fuerza pública y el poder supremo. Mientras los súbditos no están sometidos más que a tales convenios, no obedecen a nadie, sino solamente a su propia voluntad; y preguntar hasta donde llegan los derechos respectivos del soberano y de los ciudadanos es preguntar hasta qué punto pueden éstos obligarse con ellos mismos, cada uno con todos y todos con cada uno. (...)

Op. Cit., pp. 30 y 35

BATERÍA DE PREGUNTAS

1. ¿Qué diferencia hay entre la voluntad de todos y la voluntad general, según el texto?
2. ¿Tú crees que las voluntades particulares y/o los intereses privados de distintas personas pueden entrar en conflicto entre sí?
3. Pon algún ejemplo de nuestra vida cotidiana
4. Pon algún ejemplo de contextos más amplios
5. ¿Tú crees que las voluntades particulares y/o los intereses privados de distintas personas pueden entrar en conflicto con el interés común?
6. Pon algún ejemplo de nuestra vida cotidiana
7. Pon algún ejemplo de contextos más amplios
8. El autor propone un procedimiento a partir del cual podemos obtener como resultado la voluntad general. Explícalo con tus palabras
9. ¿Crees que este procedimiento funciona en la realidad?
10. ¿Hay normas en esta clase que hemos elegido entre todos? Ejemplos
11. ¿Hay normas en la sociedad en la que vivimos que hemos elegido entre todos? Ejemplos
12. ¿Hay normas en esta clase que nos han impuesto? Ejemplos
13. ¿Hay normas en algunas sociedades actuales que son impuestas? Ejemplos
14. ¿Hay normas en nuestra sociedad que son impuestas? Ejemplos
15. ¿Podríamos vivir sin normas?
16. El autor habla de “acto de soberanía” y de “convenio legítimo”. ¿Qué quiere decir?
17. ¿Qué relación guardan estos dos conceptos con las normas consensuadas y las normas elegidas?
18. ¿Podrían consensuar todas las normas en asamblea los ciudadanos de la democracia ateniense?
19. ¿Por qué?
20. ¿Podrían consensuar todas las normas los ciudadanos de las democracias actuales?
22. ¿Por qué?
23. ¿Tienen derecho los ciudadanos a votar a quienes deciden sobre las normas?
24. ¿Tienen derecho todos los ciudadanos a tener toda la información sobre los motivos por los que se acuerdan todas las normas y todas las decisiones que toman los políticos?
25. ¿Tú crees que tienen de verdad esa información?

Se puede continuar la actividad en casa. Debéis buscar información sobre quién fue Rousseau, en qué época vivió, dónde, cuáles son las líneas generales de su pensamiento.... Al día siguiente poned en común la información y entre todos vais contestando al siguiente cuestionario.

- ¿Quién fue Rousseau?
- ¿Qué tesis defendía Luis, el abogado laboralista del sindicato? (Conviene revisar el relato)
- ¿Se te ocurre algún paralelismo con lo que plantea Rousseau?
- Busca más paralelismos entre los planteamientos de Rousseau y lo que manifiestan otros personajes de la novela.
- Según Rousseau, ¿la historia política de la humanidad es una historia de progreso?
- ¿Consideraba deseable una vuelta atrás?
- ¿Qué alternativa proponía?

COMENTARIO DE TEXTO INDIVIDUAL EN EL CUADERNO

1. Tema
2. Ideas principales
3. Implicaciones, supuestos, consecuencias.... de las tesis que presenta el texto
4. Relación del texto con la vida cotidiana
5. Relevancia del problema planteado por este autor en nuestra sociedad y en otras sociedades actuales
6. Valoración personal

EJERCICIO 2.6.- Crítica al Estado en la Edad Contemporánea

A) Durante la segunda mitad del s. XVIII y la primera mitad del s. XIX. tuvieron lugar en Europa sorprendentes progresos en el ámbito de las ciencias y la tecnología. Esto iba acompañado de un aumento de las libertades políticas en Francia e Inglaterra, cuya máxima representación fue la Declaración de los Derechos del Hombre en la Revolución Francesa. Un gran optimismo impregnaba a científicos y filósofos, ¿Estábamos camino de la mayoría de edad del ser humano, como anunció Kant?.

Sin embargo, los derechos no existían para los millones de trabajadores que se hacían en las fábricas, trabajando interminables jornadas a costa de su propia vida. Esta situación de penuria dio lugar a movimientos de protesta como el cooperativismo en Inglaterra o el socialismo utópico en Francia, y fue reflejada en sus escritos por filósofos como Marx y Bakunin, que desarrollaron una crítica a los Estados capitalistas fijándose en la situación en que se encontraba la mayoría de la población. Ambos autores consideraban que las leyes imperantes no respondían a la voluntad general, sino a los intereses de la burguesía.

1. Busca información sobre las condiciones de vida de los trabajadores en el s. XIX. ¿Cuántas horas trabajaban? ¿Desde qué edad? ¿Iban a la escuela? ¿Eran asistidos por médicos?
2. Busca información sobre Marx y Bakunin. ¿Por qué criticaban al capitalismo?
3. ¿Crees que una ley que permite el trabajo infantil es una buena ley? ¿Crees que responde a la voluntad general de la que hablaba Rousseau?
4. ¿Crees que es suficiente que la ley prohíba el trabajo infantil para que éste deje de existir?
5. ¿Crees que para Marx la Declaración de Derechos del Hombre garantizaba la dignidad de todos los hombres? ¿Por qué?
6. ¿Es suficiente una ley que reconozca la libertad de todos los hombres para hacer que todos los hombres sean libres?
7. ¿Qué más cosas hacen falta?

B) Durante el s. XX se siguieron desarrollando movimientos de crítica al Estado Capitalista. Los trabajadores consiguieron que se les reconocieran, al menos sobre el papel, algunos derechos como la jornada de ocho horas y la prohibición del trabajo infantil.

Por otra parte aparecieron nuevos problemas como la degradación del medio ambiente, el consumismo o la manipulación de los medios de comunicación. Además, la experiencia de dos guerras mundiales y las consecuencias de sistemas políticos totalitarios, como el stalinismo y el nazismo, contribuyeron a que se perdiera ese optimismo racionalista característico de los filósofos ilustrados.

A continuación se presenta un texto de Hannah Arendt, filósofa alemana y judía que sufrió el terror nazi y que estuvo vinculada a la Escuela de Frankfurt. En esta Escuela se denuncian las contradicciones de una sociedad tecnológicamente avanzada en la que la ciencia y la técnica no sólo no han servido, como creía Kant, para emancipar a los seres humanos y conseguir un mayor grado de bienestar para todos, sino que se

han convertido en un instrumento de dominio al servicio de unos pocos. Denuncian también la irracionalidad de un conocimiento que renuncia a enjuiciar sus propias finalidades, que deja de lado los valores. Muchos de los miembros de la Escuela de Frankfurt tuvieron que huir de Alemania con la llegada del nazismo; no fue Hannah Arendt la única.

Años después Hannah Arendt fue enviada por el *New York Times* a Jerusalén para cubrir la información sobre el juicio a que allí se sometía al nazi Adolf Eichman. Él es el prototipo de científico, de técnico capaz de obviar la finalidad de su actividad por monstruosa que ésta sea. Diseñar el procedimiento para matar al mayor número de personas con el menor coste posible y sin dejar huella para la historia, puede reducirse a un asunto técnico que se ejecuta simplemente por la obediencia debida. Es lo que Hannah Arendt llamó la “banalidad del mal”; seres humanos capaces de obedecer semejantes órdenes, que otros piensan y deciden. No sólo la ciencia y la técnica no han cumplido las expectativas kantianas. La moral tampoco lo ha hecho. La humanidad no parece haber avanzado hacia el ideal ilustrado del pensamiento autónomo.

Los campos de concentración son concebidos no sólo para exterminar a las personas y degradar a los seres humanos, sino también para servir a los fantásticos experimentos de eliminar, bajo condiciones científicamente controladas, a la misma espontaneidad como expresión del comportamiento humano y de transformar a la personalidad humana en una simple cosa, algo que ni siquiera son los animales.

Hannah Arendt : *Los orígenes del totalitarismo.*
Taurus. Sta. Fe de Bogotá, 2004, p. 553

1. En el texto se nos dice que en los campos de concentración se extermina a las personas y se degrada a los seres humanos. ¿Tú crees que el exterminio nazi degradó a los hombres y las mujeres que fueron testigos del mismo? ¿Por qué?
2. ¿Nos degrada a nosotros en la actualidad? ¿Por qué?
3. ¿Degrada al ser humano como especie?
4. El texto habla de “condiciones científicamente controladas”. Los médicos nazis que utilizaron judíos como si fueran ratones de laboratorio para sus experimentos, los ingenieros que diseñaron y construyeron los hornos crematorios... ¿eran científicos?
5. ¿Es posible que la ciencia se ponga al servicio de la destrucción de los seres humanos?
6. ¿Es bueno inventar lavadoras? ¿Y vacunas?
7. ¿Es bueno inventar minas antipersona?
8. ¿Conlleva el progreso científico un progreso ético?
9. ¿Da la ciencia a veces demasiado poder a los hombres?
10. ¿Quiénes controlan la ciencia y la tecnología?
11. ¿Quiénes deberían controlarla?
12. A continuación dice Hannah Arendt que se pretende eliminar la espontaneidad y transformar a los seres humanos en una simple cosa, algo que ni siquiera son los animales. ¿Tú crees que las humillaciones sufridas por las víctimas del nazismo en los campos de exterminio los llegaron a convertir en simples cosas?
13. La tortura, la humillación... ¿cosifica a los seres humanos?
14. ¿Se te ocurre algún caso actual en el que la tortura o la humillación atenten contra la dignidad de los seres humanos?
15. ¿Puede una persona así tratada llegar a perder su espontaneidad?
16. En la Alemania nazi el Estado era el responsable de estas “prácticas cosificadoras”. Adolf Eichman era un funcionario de ese Estado. ¿Es Adolf Eichmann responsable si se limitaba a obedecer órdenes?
17. ¿Es posible que siga habiendo prácticas cosificadoras en la actualidad?
18. Es posible que se estén obedeciendo órdenes como las que obedecía Adolf Eichmann?

EJERCICIO 2.7.- El positivismo jurídico

El evolucionismo ha tenido un amplio impacto en ámbitos que trascienden la biología. En los siglos XIX y XX se toma conciencia del carácter histórico del ser humano y con ello se debilitan los conceptos de naturaleza humana y de derecho natural. Kelsen y otros teóricos del derecho sostuvieron que el único fundamento del derecho es la comunidad política y la eficacia social de las normas. Vamos a leer un texto que nos puede

ayudar a plantearnos si desde la teoría positivista podemos defender la validez y vigencia de los Derechos Humanos individuales:

El problema central de la polémica acerca del concepto de derecho es la relación entre derecho y moral. A pesar de una discusión de más de dos mil años, siguen existiendo dos posiciones básicas: la positivista y la no positivista.

Todas las teorías positivistas sostienen la tesis de la separación. Según ella, el concepto de derecho debe ser definido de forma tal que no incluya ningún elemento moral. La tesis de la separación presupone que no existe ninguna conexión necesaria entre derecho y moral, entre aquello que ordena el derecho y aquello que exige la moral o entre el derecho que es y el derecho que debe ser. El gran iuspositivista Kelsen resumió esta posición con la fórmula: "cualquier contenido puede ser derecho".

Por lo tanto, para el concepto positivista de derecho, quedan tan sólo dos elementos definitorios: el de la legalidad conforme al ordenamiento o dotada de autoridad y el de la eficacia social. Las diversas variantes del positivismo jurídico resultan de las distintas interpretaciones y del peso que se dé a estos dos elementos definitorios. A todas ellas es común el hecho de que lo que es derecho depende de lo que es impuesto y/o de lo que es eficaz. La corrección del contenido, cualquiera que éste sea, no juega aquí ningún papel.

En cambio todas las tesis antipositivistas sostienen la tesis de la vinculación. Según ella, el concepto de derecho debe ser definido de tal forma que contenga elementos morales. Ningún no positivista que merezca ser tomado en serio excluye del concepto de derecho los elementos de legalidad conforme al ordenamiento y de la eficacia social. Lo que lo diferencia de los positivistas es más bien la concepción de que el derecho debe ser definido de forma tal que, además de estas características que apuntan a hechos, se incluyan también elementos morales. Una vez más aquí son posibles las más diversas interpretaciones y acentuaciones.

Robert Alexy. *El concepto y la validez del derecho*.
Ed. Gedisa. Barcelona, 1997, pp. 13 y 14

BATERÍA DE PREGUNTAS

1. ¿Cuál es el problema central del concepto de derecho, según el texto?
2. ¿Qué es de derecho?
3. ¿Qué es la moral?
4. ¿Qué dos posiciones dice el texto que han existido siempre sobre este problema?
5. ¿Qué diría la tesis positivista?
6. ¿Cómo formuló esta tesis Kelsen?
7. ¿Cuáles son los dos elementos definitorios del concepto positivista del derecho?
8. ¿De qué depende el derecho si se da más peso al primero de estos dos elementos?
9. ¿Y si se da más peso al segundo?
10. Quien defienda el derecho positivista, ¿qué argumentos podría dar para mostrar la necesidad de obedecer las leyes? (Podemos hacer un listado entre todos e ir apuntando en la pizarra)
11. Vamos a presentar una serie de afirmaciones y vamos a discutir si estamos totalmente de acuerdo, totalmente en desacuerdo o ni lo uno ni lo otro:
 - Un buen ciudadano debe obedecer las leyes
 - Un buen hijo debe obedecer a sus padres
 - Un buen estudiante debe obedecer a sus profesores
 - No se puede justificar que un señor se salte los semáforos en rojo porque no le parece bien el código de circulación
 - No se puede justificar que alguien lleve la cabeza cubierta en clase
 - No se puede tolerar que a alguien le dé la gana de tirar una bomba fétida en el autobús escolar
 - No se puede justificar que nos saltemos ninguna ley porque son las normas establecidas y las normas establecidas deben ser respetadas
 - No se puede tolerar que alguien entregue el trabajo de literatura escrito a mano, porque el profesor dijo claramente que había que escribirlo a ordenador

- No se puede justificar que nos saltemos ninguna ley porque, al margen de lo que digan, o de que pueda haber algún caso en que provoquen alguna injusticia, son las leyes establecidas y por tanto hay que respetarlas
 - No se puede justificar que nos saltemos ninguna ley porque, al margen de lo que digan, o de que pueda haber algún caso en que provoquen alguna injusticia, en conjunto, obedecer las leyes es mejor para todos que desobedecerlas
12. Vamos a fijarnos en una frase del texto: “La corrección del contenido no juega aquí ningún papel”. ¿Tú crees que las leyes hay que obedecerlas porque son las leyes o porque desobedecerlas tendría peores consecuencias que obedecerlas sin entrar a considerar lo que dice cada ley en concreto?
- ¿Podría un buen ciudadano disentir con alguna ley?
 - ¿Podría un buen hijo disentir con sus padres?
 - ¿Podría un buen alumno disentir con sus profesores?
 - Imagina que eres médico y has ido a trabajar a un país donde las leyes dicen que a los ladrones hay que cortarles la mano. Traen al hospital donde trabajas a un hombre que en un juicio ha sido considerado culpable de robo y condenado a que le corten la mano derecha. Según el positivismo, ¿qué deberías hacer?
 - ¿Todo lo que es legal es moralmente bueno?
 - ¿Se te ocurren ejemplos de leyes moralmente “malas” que existan en la actualidad o que hayan existido en algún momento de la historia?
 - ¿Estamos moralmente obligados a obedecer a nuestros padres, a nuestros profesores, a todas las leyes?
 - ¿Estaríamos moralmente obligados en algunas circunstancias a desobedecer a nuestros padres, a nuestros profesores, a las leyes establecidas?
 - Como es obvio que hay leyes injustas, lo mejor es que cada uno haga lo que le dé la gana.
13. Vamos a fijarnos de nuevo en la frase del texto con la que empezábamos la pregunta nº 12. ¿Estás de acuerdo con esta frase que, de algún modo, es común a cualquier punto de vista positivista sobre el derecho? ¿Por qué?
14. ¿Sería bueno que cada uno hiciera lo que le diera la gana sin tener en cuenta las leyes?
15. ¿Sería bueno que todos obedeciéramos las leyes establecidas sin cuestionarnos su contenido?
16. ¿Qué sostienen los antipositivistas sobre la relación entre moral y derecho?
17. ¿Qué dirían los antipositivistas de la frase que estudiábamos en las preguntas anteriores?
18. Según el texto, ¿rechazarían los antipositivistas los dos elementos definitorios del derecho que presentan los positivistas?
19. ¿Los considerarían suficientes?
20. ¿Qué otro elemento considerarían necesario introducir?

TRABAJO EN GRUPO

Ahora vamos a dividir la clase en dos grupos. La mitad de vosotros tendréis que defender una posición positivista del derecho. La otra mitad una posición antipositivista del derecho. En principio podéis agruparos como queráis, pero tampoco es necesario que defendáis la posición en la que creéis, sino que os pongáis en el lugar de los que piensan de un modo que puede no coincidir con el vuestro. Preparad una exposición sobre la relación entre el positivismo jurídico y los Derechos Humanos individuales o bien entre el antipositivismo jurídico y los Derechos Humanos individuales, según lo que os toque.

Cada grupo lee sus conclusiones a todos y, finalmente, todos los alumnos hacen individualmente una disertación filosófica:

DISERTACIÓN

- ¿Es compatible el positivismo jurídico con los Derechos Humanos individuales?

3.- SOLIDARIDAD Y EQUIDAD: EL ESTADO DEL BIENESTAR

(Tema tratado principalmente en los episodios 5, 7, 8, 9,10, 11 y 12)

En los episodios 10 y 11, a propósito del préstamo de los cuadernillos de Física, se pone de manifiesto que una aplicación mecánica de las normas, si no va acompañada de una consideración de las circunstancias particulares y una actitud de comprensión ante las diferencias, puede resultar injusta. Ese talante es lo que Aristóteles denominaba equidad y el sentimiento moral en que se apoya ha sido generalmente denominado empatía. El relato subraya también la importancia de potenciar el diálogo argumentativo como forma de resolución de muchos conflictos.

Un talante equitativo, una actitud dialogante y una sensibilidad ante el dolor ajeno son condiciones necesarias pero desgraciadamente no suficientes para resolver las gravísimas desigualdades sociales existentes dentro de nuestro país y especialmente a escala mundial.

En el relato se cuestiona explícitamente el valor de la acción del voluntariado, ya sea en el campo de la inserción social o de la educación. Se diferencia entre los loables motivos éticos que pueden llevar a muchas personas, como los padres de Belén, a tratar de ayudar a los demás y la eficacia y función última de las instituciones que canalizan este esfuerzo. Especialmente en boca del abogado laboralista se pone en guardia frente a lo que el incremento de las ONGs puede denotar: una inhibición de los poderes públicos en las tareas de asistencia y bienestar social.

En plena época de liberalización de los mercados financieros (la tan cacareada globalización) la presión ejercida para que el estado recorte el gasto social se hace notar incluso en los países más desarrollados. En estas condiciones los elogios al voluntariado y al esfuerzo de la sociedad civil tienen un carácter bastante hipócrita y mixtificador. La falta de compromiso político, colectivo, en la lucha por disminuir las desigualdades, se ve compensada con iniciativas privadas más o menos caritativas que pueden recordar la premoderna sopa boba de los monasterios y que no ponen en cuestión la estructura social y el status quo. Podemos conformarnos con barnizar los síntomas de los problemas sociales sin atacar de verdad las causas. El relato da pie a plantear la diferencia entre voluntariado y militancia; entre caridad y justicia.

El tema del voluntariado puede dar lugar a otro tema de gran profundidad. En el Antiguo Régimen se consideraba que el poder le venía al rey de Dios y era, por tanto, incuestionable. A veces, los monarcas podían conceder graciosamente algunos derechos a sus súbditos. Pero éstos nada podían reivindicar. Ya en la Edad Moderna surge el Estado de Derecho, en el que las leyes llegarán a estar por encima de los gobernantes. Se garantizaron así las libertades individuales gracias a una Constitución. La división de poderes pretendía evitar el despotismo. Pero el siglo XIX trajo consigo la evidencia de la insuficiencia de una proclamación formal de derechos al margen de la situación social y económica de muchas personas. Se reivindican entonces los derechos sociales (educación, sanidad...). Tras la Segunda Guerra Mundial se instaura en algunos países de Europa el Estado de Bienestar. Es responsabilidad del Estado garantizar a todos los ciudadanos los derechos sociales, sin los que los derechos políticos son absolutamente insuficientes. El Estado de Bienestar es una conquista histórica que habría que transferir desde Europa al planeta entero (aunque también habría que plantear si la existencia de un tercer mundo ha sido condición de posibilidad de las conquistas sociales del primero).

PLAN DE DISCUSIÓN 3.1.- Los sentimientos morales de empatía y solidaridad

(Episodios 7 al 12)

A partir del séptimo episodio, Dory, Irene, Pilar, Luis, Ernesto, Raúl y Herminia se encuentran en una situación que les obliga a manifestarse, verbal y prácticamente, con relación a la empatía y la solidaridad.

Los personajes toman posiciones que van desde la plena capacidad para ponerse en el lugar de las personas que lo están pasando mal, justa o injustamente, y solidarizarse con ellas, a la incapacidad más absoluta para la simpatía, desde la que es impensable ninguna forma de solidaridad. Entre ambas, se sitúa todavía una tercera postura, que podríamos denominar legalista, que se confunde con el conformismo propio de una situación acomodada y en buena medida egoísta, donde la comprensión, insuficiente, no da lugar a la solidaridad, entre otras cosas porque mantiene la creencia de que todo está bien como está. Te proponemos que identifiques y analices esas posiciones junto con tus compañeros.

1. ¿Son capaces Irene y Dory de ponerse en el lugar de Pilar?
2. ¿Puedes señalar algo que dicen o hacen para fundamentar tu respuesta?
3. ¿Qué insinúa Irene sobre Ernesto y Gerardo cuando les responde: “el que es capaz de hacer esa pregunta no es capaz de entender la respuesta”?
4. ¿Le ocurre lo mismo a Luis, el abogado del sindicato?
5. ¿Es significativo para el asunto que estamos tratando el trabajo que realizamos, la forma como nos ganamos la vida?
6. ¿Es Pilar comprensiva y solidaria con J.J.G.C.?
7. ¿Cómo lo demuestra?
8. ¿Es necesario conocer directamente a alguien para poder comprenderle y solidarizarse con él?
9. ¿Puede una persona comprender y solidarizarse con alguien a quien no conoce si no es capaz de comprender y solidarizarse con los que le rodean?
10. ¿Se muestra Herminia comprensiva y solidaria hacia Pilar y J.J.G.C.?
11. ¿Cómo justifica su posición?
12. ¿Te convencen sus argumentos?

PLAN DE DISCUSIÓN 3.2.- El voluntariado y la solidaridad

(Episodios 7, 8, 9 y 12)

1. ¿Qué características debe tener el voluntariado social? ¿Es realmente Pilar una “voluntaria”?
2. ¿Consideras que era un deber de los voluntarios en el centro de desintoxicación delatar al delincuente?
3. ¿Consideras que como ciudadanos tenían el deber de colaborar con la policía en su detención?
4. ¿Te parece normal la reacción de Pilar censurando la actuación de sus colegas?
5. ¿Qué opinas de la postura de Herminia?
6. ¿Por qué el abogado laboralista dice que el desarrollo del voluntariado social puede ser también un “peligro”? ¿Tiene fundamento su temor?
7. ¿Se puede ser un voluntario solidario con los demás y al mismo tiempo contribuir a mantener el mismo sistema de desigualdad social?
8. ¿Qué opinas de la reflexión crítica de Alicia en el capítulo 12 sobre la ayuda a los niños?
9. ¿Por qué se dice en el relato que María “sentía vergüenza”?
10. ¿Somos conscientes de las consecuencias e implicaciones de nuestro consumo?
11. ¿Sería necesario intervenir en el comercio mundial?

EJERCICIO 3.1.- Equidad, legalidad y solidaridad

(Episodios 10, 11 y 12)

Lo equitativo, siendo lo justo, no es lo justo legal, lo justo según la ley, sino que es una dichosa rectificación de la justicia rigurosamente legal. La causa de esta diferencia es que la justicia necesariamente es siempre general, y que hay ciertos objetos sobre los cuales no se puede estatuir convenientemente por medio de disposiciones generales(...) Por lo tanto lo equitativo es también justo y vale más que lo justo en ciertas circunstancias.

Aristóteles: *Ética a Nicómaco*.
Espasa Calpe. Madrid, 1995, p. 235

1. Aristóteles distingue aquí entre justicia legal y equidad. ¿En qué puede residir la diferencia?
2. ¿Por qué cree Aristóteles que la justicia legal nunca puede ser totalmente justa?
3. Explica algún caso en que la aplicación inflexible de una misma ley puede dar lugar a una situación injusta
4. ¿Qué relación puede existir entre una actitud solidaria y lo que entendía Aristóteles como equidad?
5. ¿Son justas las normas y leyes llamadas de discriminación “positiva” a favor de los más débiles?
6. ¿La solidaridad es una virtud privada y los poderes públicos sólo deben promulgar leyes iguales para todos?

EJERCICIO 3.2.- Justicia y solidaridad.

(Episodios 10, 11 y 14)

El asunto de los cuadernillos de Física nos permite tratar dos cuestiones importantes: en primer lugar, la necesidad de ir más allá de la pura legalidad; en ocasiones, las leyes son tan genéricas que no nos permiten resolver correctamente algunas situaciones concretas con determinado grado de dificultad. En segundo lugar, la dificultad para poder diferenciar las acciones de verdadera solidaridad de aquellas otras que sólo lo son en apariencia.

1. ¿Es justa la norma de la biblioteca?
2. ¿Permite solucionar el contencioso que mantienen las tres compañeras?
3. ¿Es pura solidaridad lo que lleva a Alicia a compartir los cuadernillos?
4. ¿Cuánto hay de interés propio en la decisión de Herminia de compartir los cuadernillos?
5. ¿Habría reclamado Belén la solidaridad con tanta insistencia de estar en la posición de Herminia?
6. ¿La solidaridad puede reclamarse?
7. ¿Todos los actos solidarios son egoístas en el fondo?
8. ¿Es incompatible la búsqueda del propio interés con la simpatía y la solidaridad?
9. ¿Es solidario el intento de Alicia, Belén y Herminia de dar el cuadernillo que tienen repetido?
10. ¿Debemos ser solidarios con los que no pueden darnos nada a cambio?

EJERCICIO 3.3.- La solidaridad y las instituciones

(Episodio 13)

En el episodio decimotercero Alicia expresa su insatisfacción ante los actos solidarios espontáneos llevados a cabo por individuos o grupos aislados y pone de manifiesto sus carencias. No es suficiente con traer a Hafsa, la niña saharauí, un par de meses en verano; tampoco sería una buena medida traerla a España u otro país diferente definitivamente. Alicia reclama que la solidaridad se la tomen en serio las instituciones para poder abarcar soluciones globales, que permitan, por ejemplo, una situación política y económica en el Sáhara en la que Hafsa y los demás niños puedan plantearse una forma de vida digna. Alicia pone de relieve que situaciones como esas no reclaman únicamente nuestra caridad; están exigiendo algo previo y fundamental: justicia.

1. ¿Se soluciona el problema de los niños saharauis trayéndoles uno o dos meses a España u otro país desarrollado?
2. ¿Se solucionaría el problema de los saharauis si los niños permaneciesen más tiempo en nuestro país, durante todo su periodo de formación, por ejemplo?
3. ¿Aceptarían ellos y sus familias este segundo tipo de ayuda?
4. ¿Pueden hacer los padres de Belén algo más de lo que ya están dispuestos a hacer por esos niños?
5. ¿Pueden las iniciativas particulares atender satisfactoriamente todas las situaciones que exigen solidaridad?
6. ¿Sería necesario que los Estados, además de los particulares, tomasen la iniciativa en estos problemas?
7. ¿Las intervenciones de los Estados son siempre por motivos solidarios?
8. ¿Podrían las Instituciones atender con la rapidez necesaria todas las situaciones que exigen solidaridad?
9. ¿Sería bueno que sólo las Instituciones se ocupasen de las situaciones que exigen solidaridad?
10. ¿Son posibles Instituciones o Estados solidarios si no lo son los ciudadanos que las integran?
11. ¿Puede darse esa solidaridad a gran escala sin la solidaridad cotidiana con los más cercanos?
12. ¿Te gustaría vivir en una sociedad donde la solidaridad estuviese institucionalizada y los individuos no atendiesen nada más que a sus propios intereses?
13. Puede alguien mentalmente sano ser solidario como funcionario, por ejemplo, e insolidario como ciudadano?

EJERCICIO 3.4.- Solidaridad y el “Estado del bienestar”

A) En gran medida como resultado del combate librado por el movimiento obrero, en los Estados liberal-democráticos europeos surgieron una serie de instituciones y leyes destinadas a promover una protección de los sectores más desfavorecidos de la sociedad después de la II Guerra Mundial:

- Se generaliza y amplía la enseñanza básica obligatoria y gratuita
- Se establece un salario mínimo obligatorio, un máximo de jornada laboral, un sistema de inspección sanitaria y de seguridad de los centros de trabajo
- Se establece un sistema de seguridad social que garantiza:
 - una atención sanitaria básica para toda la población
 - un sistema de pensiones
 - un seguro de desempleo
 - un sistema de ayudas a las familias numerosas, a colectivos desfavorecidos
- Subvenciones y medidas fiscales de apoyo a la adquisición de primeras viviendas, a la pequeña empresa
- Apoyo a la promoción de la cultura

Un síntoma de la nueva sensibilidad es la inclusión en la Declaración Universal de Derechos Humanos de una serie de derechos (llamados derechos de la segunda generación) que tienen que ver con garantizar un mínimo de condiciones socioeconómicas y culturales necesarias para el ejercicio real de las libertades civiles y democráticas (o derechos de la primera generación)

1. Investiga e identifica qué artículos de la Declaración Universal de los Derechos Humanos reflejan los derechos de la segunda generación y cuáles son.
2. Identifica qué instituciones creadas en el seno de las Naciones Unidas se ocupan específicamente de promover la extensión de tales derechos a escala planetaria
3. Investiga qué artículos de la Constitución Española recogen tales derechos
4. Identifica qué instituciones del Estado español tienen relación con tales derechos

B) Pese a estas reformas, lo cierto es que en la práctica se está muy lejos de garantizar estos derechos. En los últimos años, además, casi todos los estados europeos han desarrollado una política de recortes del gasto social argumentando la necesidad de abaratar costes para hacer frente a la competencia en una economía crecientemente globalizada.

1. A tu juicio ¿cuáles son los derechos sociales peor protegidos en España? ¿Por qué?
2. Analiza, en los gastos del Estado del presente ejercicio, las partidas destinadas a educación, sanidad, gastos sociales y culturales
3. Compara dichas partidas con los porcentajes de otros países de la Unión Europea

EJERCICIO 3.5.- Investigando sobre las ONGs

Coincidiendo con los síntomas de crisis de las instituciones del llamado “Estado del bienestar” se ha producido un desarrollo de organizaciones no gubernamentales que han tomado en sus manos la defensa de los derechos socio-económicos y culturales de los más desfavorecidos dentro de cada Estado y a escala mundial.

A) Utilizando internet u otros medios de obtener información investigad, en pequeños grupos, algunas de las ONGs que os parezcan más importantes. Tratad de identificar una serie de rasgos característicos de cada una de ellas:

1. ¿Cuáles son sus objetivos específicos?
2. ¿Están adscritas a alguna corriente religiosa o ideológica particular?
3. ¿Cómo se organizan? ¿Cómo se sostienen financieramente?
4. ¿Qué perfiles tienen los que colaboran con dichas ONGs?
5. ¿Qué relaciones mantienen con el Estado y otras instituciones públicas o privadas?
6. ¿Competen o colaboran con instituciones asistenciales de titularidad pública?

B) A partir de la puesta en común de los resultados obtenidos plantead en clase un debate sobre el valor relativo de la labor realizada por dichas ONGs.

EJERCICIO 3.6.- ¿Son compatibles la búsqueda del interés propio y la solidaridad?

Naturalmente existen respuestas diversas a esta cuestión, pero quienes sostienen hoy la defensa de los valores democráticos –sociales, políticos, económicos y vitales- suelen dar una respuesta afirmativa. Precisamente por eso, resultará interesante comentar este texto de Adam Smith, que lo tuvo tan claro hace ya más de dos siglos.

Por más egoísta que quiera suponerse al hombre, evidentemente hay algunos elementos en su naturaleza que lo hacen interesarse en la suerte de los otros de tal modo, que la felicidad de éstos le es necesaria, aunque de ella nada obtenga, a no ser el placer de presenciarla. De esta naturaleza es la lástima o compasión, emoción que experimentamos ante la miseria ajena, ya sea cuando la vemos o cuando se nos obliga a imaginarla de modo particularmente vívido. El que con frecuencia el dolor ajeno nos haga padecer, es un hecho demasiado obvio que no requiere comprobación; porque este sentimiento, al igual que todas las demás pasiones de la naturaleza humana, en modo alguno se limita a los virtuosos y humanos, aunque posiblemente sean éstos los que lo experimenten con la más exquisita sensibilidad. El mayor malhechor, el más endurecido transgresor de las leyes de la sociedad, no carece del todo de ese sentimiento.

Adam Smith: *Teoría de los Sentimientos Morales*.
Fondo de Cultura Económica, México, 1983, p. 31

COMENTARIO DE TEXTO INDIVIDUAL EN EL CUADERNO

1. Tema del texto
2. Esquema de las ideas principales
3. Implicaciones, supuestos, consecuencias... de las tesis que presenta el texto
4. Relevancia de lo que plantea el autor en nuestro contexto actual
5. Valoración personal

4.- LOS DERECHOS HUMANOS Y SUS VIOLACIONES

(Tema tratado principalmente en el episodio 4)

Tanto en el contexto de la lucha contra la delincuencia penal como en el contexto de la delincuencia por motivos políticos, se pone en cuestión si no existe un límite infranqueable que sería el respeto de los Derechos Humanos. Aplicar la pena de muerte contra los delincuentes y torturar o asesinar en nombre de la lucha antiterrorista, ¿no supone aceptar el principio de que el fin justifica los medios y anular el mismo concepto universalista de “Derechos Humanos”?

Esta cuestión es de la máxima gravedad y actualidad. En muchos estados de la democrática USA se justifica la aplicación de la pena máxima en función de criterios de utilidad social (es la única forma de impedir la extensión del delito). Hace unos años hemos asistido en nuestro país a debates en que hasta profesores de Ética intentaban justificar la guerra sucia contra ETA con argumentaciones parecidas. Y últimamente, especialmente después de los atentados del 11S, en nombre de la lucha contra el terrorismo internacional y por la “libertad” se justifican “guerras preventivas” (asumiendo sus daños “colaterales” como inevitables), “asesinatos selectivos” contra insurgentes de distinto signo, limbos jurídicos como los campos de Guantánamo, y hasta torturas degradantes para humillar al enemigo. En definitiva, se ha erosionado gravemente el sistema de valores que, al menos desde la Ilustración, sustentaban nuestras creencias morales y jurídicas más arraigadas y que se supone que debemos defender en las escuelas.

El desenmascaramiento de estas conductas no puede hacernos olvidar una dificultad objetiva: la defensa frente a quienes no respetan los Derechos Humanos nunca puede ser totalmente coherente. Si tu vida está amenazada hay que admitir una legítima defensa, si tu país está invadido y su población expoliada y privada de todo derecho, hay que admitir una legítima insurgencia y la violencia puede llegar a estar justificada. Ahora bien, la guerra por definición representa el fracaso en el tratamiento universalista de los derechos humanos, pues ni siquiera el derecho a la vida está garantizado. No obstante, deberíamos estar ante la excepción y no en la regla; sólo en un caso muy extremo cabría justificar una guerra y, desde luego, no todo se justifica porque exista guerra. Incluso en una guerra hay grados de inhumanidad.

Pero la violación de los Derechos Humanos se produce también en contextos mucho más cercanos a nuestra vida cotidiana, en nuestro entorno. Un tema de demasiada actualidad, por desgracia, es el de la violencia doméstica. Y no hay que olvidar esa “violencia latente” que se produce en situaciones de discriminación, de desigualdad... que no llegan a ser casos de auténtica violencia, pero que son seguramente su caldo de cultivo.

PLAN DE DISCUSIÓN 4.1.- El terrorismo, la guerra y Los Derechos Humanos

(Episodio 4)

1. ¿Qué diferencias hay entre los delincuentes comunes y los que despliegan una violencia terrorista?
2. ¿Toda acción de lucha armada frente a un Estado constituido es “terrorismo”?
3. ¿Qué caracteriza una acción violenta como “terrorista”?
4. ¿Tiene sentido una manifestación “simbólica” frente al terrorismo?
5. ¿Cuál?
6. ¿Es justo para un Estado de derecho combatir al terrorismo “con sus mismas armas”?
7. ¿Es eficaz?
8. ¿Qué situaciones pueden favorecer el desarrollo de los grupos que practican el terrorismo?
9. ¿Existen criterios razonables que pueden justificar una guerra?
10. ¿Es moralmente aceptable la llamada “guerra preventiva”?
11. En una situación de guerra generalizada, ¿puede jugar algún papel la defensa de los Derechos Humanos?
12. ¿Los Derechos Humanos suministran algún criterio válido para regular las relaciones internacionales?

EJERCICIO 4.1.- El Derecho y los derechos humanos

Vamos a trabajar y comparar dos textos de los filósofos Kant y Rawls sobre el fundamento del derecho.

Derecho es la limitación de la libertad de cada uno a condición de su coincidencia con la libertad de todos, en tanto que esto es posible en una ley general.

Derecho es el conjunto de condiciones bajo las cuales el arbitrio de uno puede ser compatible con el arbitrio de otro, según una ley general de libertad.

[El derecho como] un orden constituido bajo leyes públicas de coacción mediante las cuales se puede asignar a cada uno lo que es suyo y asegurarlo contra toda usurpación del otro.

El fin del derecho no es la felicidad, sino la libertad para que cada uno busque la felicidad, por el camino que le parezca bueno, con tal que al aspirar a semejante fin no perjudique la libertad de los demás.

Emmanuel Kant. *Teoría y Praxis*. Edición electrónica. www.philosophia.cl.
Escuela de Filosofía. Universidad ARCIS, p. 12

A) BATERÍA DE PREGUNTAS

1. Formula con otras palabras la primera definición de derecho que nos ofrece Kant
2. Formula con otras palabras la segunda definición
3. Formula con otras palabras la tercera definición
4. Formula con otras palabras la cuarta definición
5. Vamos a comparar las cuatro definiciones:
 - ¿En qué se parecen?
 - ¿En qué se complementan?
 - ¿En qué se diferencian?

B) BUSCANDO INFORMACIÓN

- Busca en libros de filosofía qué entendía Kant por “ley moral” y resume brevemente esa información en tu cuaderno.
- Responde a la siguiente pregunta: ¿qué relación existe entre la cuarta definición kantiana de derecho y su concepción de la ley moral?

C) PUESTA EN COMÚN EN EL GRUPO-CLASE

Poned en común el apartado anterior y plantead un debate sobre el siguiente punto:

- ¿Es posible, según lo que plantea Kant, que un sistema jurídico anule los derechos individuales?

La justicia es la primera virtud de las instituciones sociales, como la verdad lo es de los sistemas de pensamiento. Una teoría, por muy atractiva y esclarecedora que sea, tiene que ser rechazada o revisada si no es verdadera; de igual modo, no importa que las leyes e instituciones estén ordenadas y sean eficientes: si son injustas han de ser reformadas o abolidas. Cada persona posee una inviolabilidad basada en la justicia que incluso el bienestar de la sociedad considerada como un todo no puede atropellar. Es por esta razón por la que la justicia niega que la pérdida de la libertad para algunos sea correcta por el hecho de que un mayor bien sea compartido por otros; no permite que los sacrificios impuestos a unos sean sobrevalorados por la mayor cantidad de ventajas disfrutadas por muchos. Por tanto, en una sociedad justa, las libertades de la igualdad de ciudadanía se toman como establecidas definitivamente, los derechos asegurados por la justicia no están sujetos a regateos políticos ni al cálculo de intereses sociales. La única cosa que nos permite asentir a una teoría errónea es la falta de otra mejor, análogamente una injusticia sólo es tolerable cuando es necesaria para evitar una injusticia aún mayor. Siendo las primeras virtudes de la actividad humana, la verdad y la justicia no pueden estar sujetas a transacciones...

J. Rawls. *Teoría de la justicia*. FCE, México, 1995, p. 17

A) BATERÍA DE PREGUNTAS

1. ¿Qué es la justicia, según Rawls?
2. ¿Qué es la verdad?
3. ¿Cuál sería una buena razón para rechazar una teoría según el texto?
4. ¿Cuál sería una buena razón para abolir una ley o una institución?
5. ¿Qué paralelismo se presenta entre verdad y justicia?
6. ¿Con qué razones se justifica en el texto que las libertades individuales deben ser inviolables desde el punto de vista de la justicia?
7. Según Rawls, ¿en qué condiciones podemos admitir leyes injustas?
8. ¿Conoces algún ejemplo de tu entorno en que alguien se vea obligado a admitir leyes injustas?

B) BUSCANDO INFORMACIÓN EN PEQUEÑOS GRUPOS (se pueden utilizar libros de filosofía, internet...)

1. Busca Información sobre una teoría que se denomina “utilitarismo”
2. Expresa brevemente cuál es la concepción de la justicia del utilitarismo.

C) DISCUSIÓN EN EL GRUPO CLASE

1. ¿En qué consiste la concepción utilitarista de la justicia?
2. ¿La admitiría Kant?
3. ¿Por qué?
4. ¿La admitiría Rawls?
5. ¿Por qué?
6. ¿Qué paralelismos podríamos encontrar entre Kant y Rawls?
7. ¿Qué diferencias podríamos encontrar entre Kant y Rawls?
8. ¿Qué valoración podemos hacer de los planteamientos del utilitarismo, de Kant y de Rawls?

EJERCICIO 4. 2.- Taller de prensa. Derechos Humanos

A) BUSCANDO NOTICIAS

Vamos a pegar en las paredes de la clase dos grandes trozos de papel continuo. Todos tenemos que traer noticias de prensa que guarden relación con los Derechos Humanos. Vamos a ir pegando en uno de los trozos todas las noticias que tienen relación con las violaciones de Derechos Humanos en contextos alejados del nuestro; y en el otro trozo las noticias acerca de violaciones de Derechos Humanos que se producen en nuestro entorno inmediato.

B) NOTICIAS, DERECHOS HUMANOS Y CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA. Trabajo en pequeños grupos.

Vamos a ver cuál es el derecho o derechos de la Declaración Universal que han sido vulnerados. Vamos a rellenar la siguiente tabla:

Título de la noticia, Periódico, Fecha	Breve resumen	Artículos de Declaración Universal que han sido vulnerados

Ahora vamos a ver cuáles de todas las noticias seleccionadas hacen referencia a nuestro entorno inmediato y cuáles suceden en contextos lejanos al nuestro.

- ¿Cuál de los dos murales estaba más lleno?
- ¿Qué vulneraciones son cualitativa o cuantitativamente más graves?
- ¿Cuáles son las que se producen en nuestro entorno con más frecuencia?
- ¿Cuáles son las que se producen en otros lugares con más frecuencia?
- ¿Qué derechos se violan más en nuestro entorno?
- ¿Qué derechos se violan más en otros contextos?

En España tenemos una Constitución. (No en todos los países de la Tierra las personas son tan afortunadas, claro). Vamos a ver a qué artículos de nuestra Constitución podríamos recurrir en cada caso para denunciar la violación de los Derechos Humanos que reflejan las noticias de nuestro entorno.

Artículos de la Declaración Universal de Derechos Humanos vulnerados en nuestro entorno	Artículos de nuestra Constitución que nos ayudarían a denunciar la situación

C) DISCUSIÓN EN EL GRUPO CLASE

1. ¿Es suficiente tener una Constitución y vivir en democracia para garantizar los Derechos Humanos?
2. ¿Es bueno tener una Constitución y vivir en democracia para que los Derechos Humanos se respeten mejor?
3. En los países en los que las personas soportan situaciones más penosas, ¿hay democracias o dictaduras?
4. ¿Tú crees que los países con gobiernos democráticos se esfuerzan para que la democracia y los Derechos Humanos lleguen también a otros países?
5. ¿Es posible que los intereses de algunos países democráticos estén produciendo terribles violaciones de Derechos Humanos en otros países que no disfrutan de democracias?

D) TRABAJO MONOGRÁFICO. En pequeños grupos todos deben hacer un trabajo con los siguientes apartados:

1. Historia de los Derechos Humanos
2. Historia de la Constitución Española, del Estatuto de Autonomía de nuestra Región y de la Constitución Europea.

3. Referencias al derecho a la no discriminación por razón de género en la Declaración Universal y en nuestro Estatuto, nuestra Constitución y la Constitución Europea.
4. Legislación contra la violencia de género.
5. Conclusión: ¿Existe alguna relación entre la violencia de género que suele ser noticia en la prensa y otras discriminaciones por razón de género que no llegan a ser noticia?

EJERCICIO 4.3.- Derechos de los que atentan contra los Derechos Humanos

En el relato Norberto se plantea que no es tan fácil decidir cuál es el castigo proporcional al delito cometido y que, por tanto, merecerían los que atentan contra los derechos de los demás. Se pregunta si al que mata hay que matarle, si al violador hay que castrarle... Alicia dice que incluso los delincuentes siguen siendo seres humanos y, por tanto, tienen derechos.

Vamos a discutir en clase sobre las siguientes situaciones. Vamos a ver si estamos totalmente de acuerdo, totalmente en desacuerdo o si no lo tenemos claro. Pero, sobre todo, vamos a intentar dar razones de las posiciones que defienda cada uno.

1. Es lamentable que haya psicópatas, pero los hay. Y no se puede hacer nada para cambiarlos. Son un peligro social y la sociedad tiene derecho a defenderse de ellos y condenarlos a muerte.
2. Todos los seres humanos tienen derechos y el primero y fundamental es el derecho a la vida. Por supuesto que la sociedad tendrá que protegerse de algunas personas que son un peligro para otras personas, pero también está obligada a intentar reinsertarlos y en ningún caso está justificado matarlos.
3. Los delincuentes nacen. Es una cuestión genética. Es lamentable, pero también es lamentable que nazcan niños con deficiencias y nacen. Nadie tiene la culpa. La sociedad tiene que protegerse de ciertos individuos.
4. Los delincuentes se hacen. La sociedad tiene que evitar las situaciones y las circunstancias que favorecen y producen delincuencia y violaciones de derechos de personas que no se habían metido con los derechos de los demás.
5. No es admisible la pena de muerte por una razón: en EEUU ahora no quieren hacer pruebas biológicas que permiten determinar con seguridad si los violadores (algunos de los cuales han sido condenados a muerte y ejecutados) de verdad violaron a sus víctimas. La razón es que ya se han hecho algunas, por ejemplo con un condenado que llevaba media vida en la cárcel, y quedó probado que él no había sido el violador.
6. No se trata sólo de que pueda haber errores judiciales, aunque, evidentemente, es algo absolutamente terrible. Pero de lo que se trata es de que la pena de muerte es un atentado a la dignidad humana y por ello es inadmisibile.
7. Algún violador ha pedido ser castrado y, de ese modo, recuperar su libertad, puesto que ya no sería un peligro social; ya no tendría de nuevo los mismos impulsos. Eso se podría admitir.
8. Hubo un caso de un violador que solicitó ser castrado. Salió de la cárcel, violó a una mujer con un palo y luego la mató. Eso prueba que hay personas que no tienen remedio. Y no vamos a dejar que por una manzana podrida se pudra el cesto. Importan más los derechos de la sociedad, de las posibles víctimas futuras que siempre han respetado los derechos de los demás, que un violador o que un asesino.
9. Existen factores y circunstancias que favorecen la existencia de violadores, de asesinos, de maltratadores. Si la sociedad no evita todo esto, es tan culpable como los mismos delincuentes.

5.- EL DERECHO INTERNACIONAL: HACIA UNA SOCIEDAD TRANSNACIONAL.

(Este tema se trata fundamentalmente en los episodios 4 y 12)

En el siglo XXI se hace insuficiente el marco de las naciones no sólo para la democracia, sino también para el derecho. La mayoría de los problemas más acuciantes de la humanidad trascienden el ámbito de una nación y nos abocan a la imperiosa necesidad de marcos jurídicos supranacionales. Quique denuncia en el episodio 4 que “las Naciones Unidas son esclavas de las grandes potencias” (y aún así habría que añadir que a veces resultan un incordio para la superpotencia mundial). Por su parte, Álvaro afirma que “sólo si somos capaces de impulsar un orden democrático en el ámbito internacional, podrá avanzarse en la solución de los grandes problemas : el deterioro del medio ambiente, el desequilibrio Norte-Sur, el diálogo intercultural, etcétera”. La necesidad de un compromiso efectivo de los estados ricos en reducir el desequilibrio Norte-Sur queda claramente de manifiesto en la reflexión que hace Alicia en el episodio 12 acerca de la ayuda al pueblo saharahuí. Pero el ámbito en que hoy se hace más urgente no sólo un marco jurídico de alcance supranacional sino una autoridad capaz de implementarlo es desde luego en el terreno de la protección de los Derechos Humanos y la prevención de las agresiones bélicas o terroristas.

En un pasado aún reciente el mundo surgido de la Segunda Guerra Mundial dio unos pasos francamente importantes en dirección hacia la construcción de un Orden y un Derecho Internacional. La propia creación de las Naciones Unidas y la Declaración Universal de los Derechos Humanos (pese a todos los defectos que podemos imputarles) representaron un paso adelante. Después han seguido otros (las Convenciones de Ginebra, la creación del Tribunal de La Haya, la Declaración de los Derechos del Niño, la Declaración de Protección del Medio Ambiente, o recientemente la constitución de un Tribunal Penal Internacional).

La paradoja actual es que en la última década, precisamente cuando tanto se habla de globalización, más se ha hecho dejación del Derecho Internacional en la resolución de conflictos. La intervención en Irak frente a la opinión mayoritaria del Consejo de Seguridad, las violaciones a la Convención de Ginebra durante la ocupación, los crímenes de guerra del ejército israelí, el limbo jurídico de los prisioneros afganos en Guantánamo, etc. son síntomas preocupantes que minan los esfuerzos por avanzar hacia un orden internacional justo y dan alas a los nacionalismos irredentos, a los fundamentalismos religiosos y a las formas más fanatizadas de terrorismo.

PLAN DE DISCUSIÓN 5.1.- Problemas que superan a una nación.

(Episodios 4 y 9)

1. ¿Qué puede significar el concepto “crímenes contra la Humanidad”?
2. ¿En la guerra vale todo?
3. ¿Tiene sentido una acción testimonial como el minuto de silencio para condenar el terrorismo o como dice Raúl “es una chorrada”?
4. ¿Qué puede significar el concepto “un orden internacional democrático” que utiliza Álvaro?
5. ¿Tiene razón Quique cuando dice que las Naciones Unidas son “esclavas de las grandes potencias”?
6. ¿Tiene sentido apoyar a las Naciones Unidas?
7. ¿Cómo pueden hacerse respetar las normativas internacionales si las Naciones Unidas no tienen ejército propio?
8. Álvaro dice que sin un orden democrático internacional no es posible resolver los grandes problemas del siglo XXI. A tu juicio, ¿sobre qué cuestiones debería legislar la comunidad internacional y sobre qué cuestiones deberían ser autónomas las naciones?
9. ¿Por qué dice Quique a Ernesto que “los yanquis, que tú tanto admiras, deberían hacerte caso en eso de la injusticia de los castigos colectivos”?

EJERCICIO 5.1.- Derecho a la guerra y derechos en la guerra

A) Vamos a empezar esta actividad en el aula de informática consultando una página web del CICR. En grupos de dos o tres alumnos trabajad en el mismo ordenador y recoged información juntos. Discutid los siguientes puntos:

- ¿De qué trata esta página?
- Recoge alguna cosa que te parezca relevante sobre el derecho internacional
- Recoge alguna cosa que te parezca relevante sobre el derecho a la guerra
- Recoge alguna cosa que te parezca relevante sobre los derechos en la guerra
- ¿Te parece que esta información es importante?
- ¿Más, menos, o igual de importante que otras cosas que estudiamos en el instituto?
- ¿Por qué?

B) Vamos a discutir todos juntos sobre un texto sacado de esta web que hemos consultado:

Texto 1: FINALIDAD DEL DERECHO INTERNACIONAL HUMANITARIO

La finalidad del derecho internacional humanitario es limitar los sufrimientos provocados por la guerra garantizando, tanto como sea posible, la protección y la asistencia a las víctimas. Así pues, se aborda la realidad de un conflicto sin entrar en consideraciones relativas a los motivos o a la legalidad del recurso a la fuerza. Únicamente se regulan los aspectos que tienen un alcance humanitario. Es lo que se denomina “ius in bello” (derecho en la guerra). Sus disposiciones se aplican, asimismo, a todas las partes en conflicto, independientemente de los motivos del conflicto y de la justicia de la causa defendida por una u otra parte.

En caso de conflicto armado internacional, a menudo resulta difícil determinar qué Estado es culpable de una violación de la Carta de las Naciones Unidas. Ahora bien, el sistema del derecho internacional humanitario no supedita su aplicación a la designación del culpable, ya que siempre se llegaría a una controversia que paralizaría su aplicación, dado que cada uno de los adversarios se declararía víctima de una agresión. Por otro lado, la finalidad del derecho humanitario es garantizar la protección de las víctimas de la guerra y de sus derechos fundamentales sea cual fuere la parte a la que pertenezcan. Por ello, el “ius in bello” ha de seguir siendo independiente del “ius ad bellum” o “ius contra bellum” (derecho a hacer la guerra o derecho a impedir la guerra).

BATERÍA DE PREGUNTAS

1. ¿Cuál es la finalidad del derecho internacional humanitario?
2. ¿Se ocupa el derecho internacional humanitario de si es legítimo declarar la guerra?
3. ¿Qué significa “ius in bello”?
4. ¿Es posible que haya “derecho” en una guerra?
5. ¿Es deseable que haya guerras?
6. Si las hay, ¿es deseable que al menos haya derecho en la situación de guerra?
7. El derecho en la guerra debe ser acatado sólo por el país que declara la guerra, sólo por el que es atacado o por los dos?
8. El derecho en la guerra debe ser acatado por el que tiene razón en el conflicto, por el que no tiene razón o por los dos?
9. ¿Tú crees que es fácil decidir qué parte tiene la razón en una guerra?
10. ¿Las guerras las ganan los que tienen razón o los que tienen mejor ejército, más dinero...?
11. ¿Tú crees que alguno de los dos bandos de una guerra reconocería no tener “la razón” de su lado?
12. Si para aplicar el derecho internacional humanitario hubiera que decidir previamente y llegar a un acuerdo entre las partes implicadas sobre quién tiene razón, ¿se podría aplicar en la práctica?
13. ¿Es bueno que, dado que hay guerras, al menos haya un derecho internacional humanitario?
14. ¿Quiénes se benefician de que exista?
15. ¿Qué significa la frase “el ius in bello” ha de seguir siendo independiente del “ius ad bellum” o “ius contra bellum?”
16. ¿Tú estás de acuerdo?
17. ¿Por qué?

C) Ahora vamos a trabajar con otro fragmento, pero lo haremos en pequeños grupos:

Texto 2: PROHIBICIÓN DE LA GUERRA

Hasta el término de la Primera Guerra Mundial, el recurso a la guerra no se consideraba como un acto ilícito, sino como un medio aceptable para solucionar las discrepancias.

En 1919, el Pacto de la Sociedad de Naciones y, en 1928, el Tratado de París (Pacto Briand-Kellogg) tendían a prohibir la guerra. Pero fue, en particular, la aprobación de la Carta de las Naciones Unidas, el año 1945, la que confirmó esa tendencia: “Los Miembros de la Organización, en sus relaciones internacionales, se abstendrán de recurrir a la amenaza o al uso de la fuerza (...)”

Sin embargo, hay situaciones en las que las Naciones Unidas autorizan el recurso a la fuerza armada:

- *Es el caso del derecho de legítima defensa (individual o colectiva), cuando un Estado (o un grupo de Estados) es objeto de una agresión por otro Estado (o grupo de Estados).*
- *Asimismo, cuando el Consejo de Seguridad decide, basándose en el capítulo VII de la Carta, el empleo colectivo de la fuerza mediante:*
 - *medidas coercitivas, cuyo objetivo es restablecer la paz, contra un Estado que sea amenaza para la seguridad internacional*
 - *medidas para mantener la paz en forma de misiones de observación o de misiones de mantenimiento de la paz.*
- *Por último, es el caso que ha sido reconocido en el marco del derecho de los pueblos a la libre determinación. De hecho, la Asamblea General de las Naciones Unidas, en su resolución 2105, aprobada en 1965, “reconoce la legitimidad de la lucha que los pueblos bajo el dominio colonial libran por el ejercicio de su derecho a la libre determinación y a la independencia (...)”*

1. En pequeños grupos, buscad información sobre:
 - a. Algunas guerras anteriores a la Primera Guerra Mundial que se considerasen legítimas y un medio lícito para resolver algún problema
 - b. El Pacto de la Sociedad de Naciones
 - c. El Tratado de París
 - d. La Carta de Naciones Unidas
2. ¿En qué casos justifican las Naciones Unidas la guerra? (Hacer un esquema)
3. En las Guerras Mundiales, Europa se dividió en dos bandos: los países que tenían colonias y los que no las tenían. El motivo inmediato de la primera guerra fue el asesinato del heredero al trono de Austria.
 - ¿Qué motivos profundos provocaron el enfrentamiento?
 - ¿Sería un enfrentamiento legítimo según las Naciones Unidas?
 - ¿Fueron legítimas las guerras de conquistas de los territorios americanos, africanos y asiáticos que se repartieron los europeos según las Naciones Unidas?
 - ¿Serían legítimas las guerras de las colonias que pretendieran liberarse de sus metrópolis según las Naciones Unidas?
4. Conclusiones que podemos sacar de esta actividad.

D) Vamos a continuar intentando comprender bien otro fragmento. De nuevo trabajaremos en pequeños grupos:

Texto 3: DERECHO INTERNACIONAL HUMANITARIO

El derecho humanitario internacional (IHL) o el Derecho de un conflicto armado es un brazo especial del derecho internacional que se aplica en situaciones de conflicto. El IHL está diseñado para asegurar el respeto por los principios generales de humanidad en situaciones de un conflicto internacional armado y, en menor medida, de un conflicto interno armado. El IHL no pretende declarar la guerra ilegal, en lugar de ello persigue frenar a las partes a entrar en un conflicto armado de arbitraria crueldad e inhumanidad; así como facilitar protección a aquellos afectados más directamente por conflictos. El IHL tiene dos brazos: la Convención de Ginebra que intenta proteger al personal militar situado

“hors de combat” y a las personas que no toman parte en el conflicto, y la Convención de la Haya, o Convención de la guerra, que determina los derechos y deberes de operaciones de guerra y limita la elección de los métodos y medios de la guerra.

El derecho internacional humanitario es aplicable en dos situaciones:

A. Conflictos armados internacionales

En tales situaciones se aplican las Convenciones de Ginebra y el Protocolo Adicional I, que protegen a cada individuo o categoría de individuos que no sean o hayan dejado de ser miembros activos del conflicto, es decir: heridos, personal militar enfermo o náufragos en el conflicto naval o terrestre, los servicios médicos de las fuerzas armadas; prisioneros de guerra; población civil (por ejemplo: civiles extranjeros en territorio de combate, incluyendo refugiados; civiles en territorios ocupados; civiles detenidos o internados; personal médico y religioso o unidades de defensa civil).

Las guerras de liberación nacional, tal y como se definen en el artículo 1 del Protocolo I son clasificadas como conflictos internacionales armados.

B. Conflictos armados no internacionales

El conjunto de normas aplicables en el caso de un conflicto no internacional está compuesto del Artículo 3 común a las Convenciones de Ginebra de 1949. El Artículo 3 común a ellas estipula que:

(1) Las personas que no participen activamente en las hostilidades, incluidos los miembros de las fuerzas armadas que hayan depuesto las armas y las personas puestas fuera de combate por enfermedad, herida, detención o por cualquier otra causa, serán, en todas las circunstancias, tratadas con humanidad, sin distinción alguna de índole desfavorable basada en la raza, el color, la religión o la creencia, el sexo, el nacimiento o la fortuna o cualquier otro criterio análogo.

A este respecto, se prohíben en cualquier tiempo y lugar, por lo que atañe a las personas arriba mencionadas:

(a) los atentados contra la vida y la integridad corporal, especialmente el homicidio en todas sus formas, las mutilaciones, los tratos crueles, la tortura y los suplicios;

(b) la toma de rehenes;

(c) los atentados contra la dignidad personal, especialmente los tratos humillantes y degradantes;

(d) las condenas dictadas y las ejecuciones sin previo juicio ante un tribunal legítimamente constituido, con garantías judiciales reconocidas como indispensables por los pueblos civilizados.

(2) Los heridos y enfermos serán recogidos y asistidos.

El artículo 1 del Protocolo establece que desarrolla y complementa el Artículo 3 común a las Convenciones de Ginebra.

El Protocolo Adicional a las Convenciones de Ginebra se refiere a la protección de las víctimas de un conflicto armado no internacional (en adelante Protocolo II). La Convención para la protección de la propiedad cultural en el caso de un conflicto armado y algunos principios del derecho consuetudinario son también aplicables.

En el caso de un conflicto no internacional, el Artículo 3 común a las cuatro Convenciones y el II Protocolo son aplicables. El Artículo 3 que se repite en las cuatro Convenciones de Ginebra es la única parte de las convenciones que se aplica explícitamente a un conflicto armado interno. Ha sido llamado un tratado en miniatura”, y establece las protecciones mínimas y estándares de conducta a los que el Estado y sus oponentes armados se deben adherir. Las protecciones que prescribe están en la esencia del derecho internacional humanitario. El Protocolo Adicional cubre conflictos armados internos, pero está menos ampliamente aceptado entre los Estados que las Convenciones de 1949. En dicha situación el derecho humanitario está pensado para las fuerzas armadas, sean regulares o no, que toman parte en el conflicto, y protege a cada individuo o categoría de individuos que ya no tomen parte en las hostilidades.

Debería ser puesto de manifiesto que las condiciones de aplicación del Protocolo II son más estrictas que aquellas proporcionadas por el Artículo 3. Realmente, el Artículo 3 establece normas descritas por la Corte Internacional de Justicia como principios generales del derecho humanitario refiriéndose a un conflicto de carácter no internacional pero no lo define, no se ofrece ninguna acerca de la intensidad de las fuerzas armadas necesarias para hacer la provisión aplicable. Sin embargo, el Artículo 3 común no requiere la existencia de una larga escala de hostilidades; no hay un mínimo umbral de violencia para activar su aplicación. Además, no es necesario que los grupos armados ejerzan un control sobre partes del territorio nacional o que satisfagan los requerimientos organizativos. De acuerdo con el comentario a las Convenciones de Ginebra de 1949 el Artículo 3 debería ser aplicado de la manera más amplia posible.

Más adelante, en el Preámbulo al Protocolo II se declara que en casos que no están cubiertos por la ley en vigor, la persona humana permanece bajo la protección de los principios de humanidad y los dictados de la conciencia pública, esta es la denominada cláusula de Martens que muestra que las normas del derecho internacional consuetudinario pueden ser válidas sobre y más allá de las normas de los tratados existentes para conflictos no internacionales. De hecho, algunas normas de los tratados ya han alcanzado el estatus de normas del derecho consuetudinario, esto preserva la verdad para el Artículo 3 común que refleja consideraciones elementales de humanidad aplicables bajo el derecho consuetudinario a cualquier conflicto armado como fue establecido por ICJ y debe ser el fundamento del Protocolo II.

En 1968 la Asamblea General adoptó la resolución 2444 reconociendo la necesidad de recurrir a principios humanitarios básicos en todos los conflictos. Entre estos principios estaban: el principio del derecho a que las partes de un conflicto adopten medidas que puedan dañar al enemigo no es ilimitada: está prohibido llevar a cabo ataques contra la población civil; la distinción debe ser hecha en todo momento entre las personas que toman parte en las hostilidades y los miembros de la población civil al efecto de que los últimos sean liberados como sea posible. En 1970, la Asamblea General adoptó la resolución 2675 sobre los Principios Básicos para la Protección de la Población Civil en Conflictos Armados, formulando de nuevo estos principios. Ambas resoluciones eran declaratorias de los principios de derecho consuetudinario en conflictos armados de todo tipo; evidenciaban que existe un corpus de principios generales sobre conflictos internos armados incluyendo el Artículo 3 común a las convenciones, pero de un alcance mucho mayor.

1. Vamos a dividir la clase en cuatro grupos. Cada uno recibe una copia del texto anterior. Todos tenéis que leer despacio el texto, discutir su significado entre vosotros y pensar cómo podríais presentar esta información en un mural. Se puede hacer tipo esquema, mapa conceptual... como vosotros queráis. Se trata de que alguien que no ha leído el texto se entere de los puntos fundamentales que trata. La claridad es aquí un mérito a considerar.
2. Cuando los cuatro murales estén hechos (puede llevar una o dos clases) se comparan y se intenta evaluar entre todos los puntos positivos y negativos de cada uno, en qué medida reflejan lo que dice el texto, si resultan claros para quien los vea o no... (Podemos colgar uno en nuestra clase y los demás en la biblioteca, en el recibidor del instituto...)
3. Para terminar vamos a discutir juntos intentando relacionar estas preguntas con toda la información que hemos ido recogiendo en las actividades anteriores:
 - ¿En qué condiciones admite la comunidad internacional el recurso a la fuerza (derecho a la guerra)?
 - ¿En qué consiste el Derecho Internacional Humanitario?
 - ¿Cuáles son las principales disposiciones de la Convención de Ginebra?
 - ¿El DIH es aplicable incluso a los que recurren a guerras de agresión ilegítimas?
4. Finalmente vamos a trabajar individualmente, por escrito y en el cuaderno. Vamos a hacer todos una disertación en la que reflejemos lo que hemos aprendido a lo largo de esta actividad.

DISERTACIÓN FILOSÓFICA

- En las recientes guerras contra el terrorismo, ¿se ha respetado el derecho internacional humanitario?

EJERCICIO 5.2.- Orden jurídico internacional

A) Vamos a organizar seis grupos de trabajo y cada uno buscará información sobre las siguientes cuestiones. Sería conveniente que cada grupo preparase luego una breve exposición para contar a los demás lo que ha encontrado. Además se puede reflejar el esquema en una cartulina, y se cuelgan las seis en la clase.

- Estructura y sistema de funcionamiento de los órganos máximos de Naciones Unidas: la Asamblea General, el Consejo de Seguridad y la Secretaría General
- Organismos especializados dependientes de Naciones Unidas. Estructura y funciones
- Convenios, declaraciones y resoluciones más importantes
- Formas de intervención militar en acciones de “pacificación”
- Instituciones internacionales de tipo judicial (Tribunal de La Haya, Tribunal Penal Internacional...)
- Instituciones de acción y carácter internacional que no dependen de Naciones Unidas.

B) Ahora vamos a discutir todos juntos utilizando la información que hemos encontrado.

1. ¿Qué reformas deberían arbitrarse para que las instituciones políticas de Naciones Unidas fuesen plenamente democráticas?
2. ¿Con qué instituciones debería contar Naciones Unidas para hacer prevalecer sus resoluciones?
3. ¿En qué condiciones está justificada o es necesaria la intervención de Naciones Unidas en los escenarios de conflicto?
4. ¿En qué campos debería centrarse la actividad de Naciones Unidas?
5. ¿Qué reformas deberían arbitrarse en instituciones como el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional, o la Organización de Libre Comercio para que respondieran a los intereses del conjunto de los pueblos y naciones y no sólo a los de las grandes potencias?
6. ¿Qué tipo de iniciativas pueden ayudar a vencer las resistencias al avance de un orden jurídico internacional justo?

6.- LA INTEGRACIÓN SOCIAL EN UN ESTADO DEMOCRÁTICO

(Tema tratado principalmente en los episodios 6, 7, 8 y 13)

Mediante el proceso de socialización interiorizamos no sólo el papel que se espera que desempeñemos en la sociedad en la que nacemos, sino también sus valores y sus normas. El proceso de socialización dura toda la vida, pero tiene una importancia especial en la niñez (la socialización primaria); la socialización secundaria se ha denominado también a menudo endoculturación.

La socialización primaria se produce en la familia (sea ésta del tipo que sea), en los grupos de iguales, en la escuela... Los niños aprenden imitando lo que ven hacer y decir a los mayores; a menudo se premia las conductas que de ellos espera la sociedad y se castiga aquéllas que no se consideran deseables. George Herbert Mead señaló a este respecto la importante función que desempeñan los juegos en el aprendizaje de las expectativas de comportamiento que la sociedad espera de los individuos. Pero la socialización va mucho más allá e incluye a veces tanto instrucción formal (por ejemplo, cursar una carrera universitaria) como informal (el grupo de amigos, el sindicato, los medios de comunicación...)

Decía Aristóteles que la sociedad es anterior al individuo. El hombre es un animal social y uno de sus rasgos distintivos es el lenguaje. En la misma línea GH Mead sostiene que el individuo surge de un proceso social. La mente individual, el pensamiento, los significados e incluso el "yo" son productos sociales.

Todas las sociedades pretenden transmitir sus valores, normas, formas de vida... de otro modo, se extinguirían. La socialización es una adecuación de los individuos a la sociedad y puede ser de distintos tipos:

1. Uniformidad de conductas buscada en las sociedades tradicionales y en los totalitarismos. Sumisión y obediencia.
2. Margen de varianza entre la uniformidad y la autonomía. Se puede admitir incluso una cierta desviación de las normas sociales, aunque dentro de ciertos límites. Este modelo de socialización se supone que es el propio de las sociedades democráticas y se supone también que debiera fomentar un pensamiento crítico y creativo.

Un factor esencial para la integración social de un individuo es un puesto de trabajo, que, en nuestros días, está muy mediatizado por la formación académica, al menos en la sociedad occidental. En el relato se alude también a las dificultades que en nuestra sociedad tiene el encontrar un trabajo acorde con nuestros auténticos intereses. Pilar, la hermana de Dory, quería ser pintora, pero está ocupada en tareas de voluntariado. También puede plantearse la cuestión de si un trabajo es un mero medio para ganarse la vida (y desde este punto de vista da lo mismo de qué se trate: si ayudar al drogadicto o colaborar con la policía) o si todo trabajo conlleva también una responsabilidad social específica.

Las desigualdades en las oportunidades laborales nos remiten a uno de sus condicionantes: el sistema educativo. La educación universal y gratuita es uno de los grandes avances de nuestra tradición cultural a partir de la Ilustración. Es una vía privilegiada que tiene la sociedad para, a largo plazo, compensar sus desigualdades internas, promover una igualdad de oportunidades y desarrollar una ciudadanía corresponsable y democrática. Sin embargo, en lo inmediato, el sistema educativo necesariamente refleja y tiende a reproducir las desigualdades sociales y, según la dinámica en que caiga, puede llegar a inhabilitarse para jugar ese papel democratizador y convertirse

en un mero aparato ideológico al servicio de las élites. Puede incluso convertirse en un eficaz instrumento segregador e incluso legitimador de esa segregación. En este sentido, el relato alude al deficiente papel del sistema educativo en relación con los alumnos más desahuciados del sistema (los programas de garantía social, la iniciación profesional...). Pero esas reflexiones podrían extenderse a toda la red pública de enseñanza obligatoria que presenta algunos preocupantes signos de deterioro y de deriva hacia un mero asistencialismo para la población más marginal .

Raúl se considera a sí mismo forzado a acudir al instituto, aunque ya no está en una etapa obligatoria y él preferiría dedicarse sólo a entrenar. Pero quizá los casos más extremos ya simplemente no estén en el instituto. Nos referimos a casos como los de Manolo o Antonio, que están años escolarizados y se desconectan totalmente de los programas que se imparten; el abismo que separa a estos alumnos del resto es cada vez mayor. Existe un conflicto entre el derecho de todos a la educación, que en principio conlleva la necesidad de una enérgica intervención de la sociedad a favor de la escuela pública universal y gratuita, y el carácter obligatorio de dicha enseñanza para algunos alumnos especialmente resistentes al sistema educativo y para los que la educación viene a ser más una obligación carente de sentido que un derecho. Es dudoso que la educación pueda cumplir ni tan siquiera una función socializadora con ese alumnado que acumula un parte detrás de otro, que va de expulsión en expulsión...

Aunque de forma incidental también se alude en el relato al papel de la televisión de forma un tanto negativa. Doña Rosa descalifica la disputa de Belén y Herminia asimilándola a un debate de la “telebasura”. Gerardo insinúa que el colmo de la actitud pasiva es apoltronarse delante de la tele a tragar una programación que se presume insufrible. Todos los científicos sociales coinciden en la importancia creciente de los medios de comunicación en el proceso de socialización. Son actualmente un ingrediente clave en todo Estado moderno, ya sea dictatorial o democrático. En particular, una democracia moderna no es concebible sin una opinión pública bien informada y crítica y hoy existe en nuestra sociedad un debate sobre el triste papel que en este sentido juega la televisión.

PLAN DE DISCUSIÓN 6.1.- Las profesiones y la educación

(Episodios 6,7,8 y 13)

1. ¿Por qué motivos se puede elegir una profesión o realizar un trabajo?
2. ¿Cuál debe ser la función de los trabajadores sociales?
3. ¿Y la de los profesores?
4. ¿Por qué Pilar no puede desarrollar la profesión que desearía?
5. ¿Por qué Raúl está en Bachillerato si no quiere seguir estudiando?
6. ¿A tu juicio, el sistema educativo atenúa las desigualdades sociales o las acentúa?, ¿qué hay en él de igualitario y qué de discriminador?
7. ¿Por qué crees que los resultados positivos obtenidos en los centros de reinserción son tan escasos?
8. ¿Consideras acertado que la educación tenga que ser obligatoria hasta los 16 años?
9. ¿Es correcto que todos reciban la misma enseñanza básica?
10. ¿Qué opciones tienen los que no consiguen el título de la ESO? ¿Qué alternativas deberían tener?
11. ¿Existe igualdad de oportunidades para acceder a estudios superiores?

EJERCICIO 6. 1.- Profesiones y jerarquía de preferencias

A) Trabajo individual y escrito: en el momento de buscar un trabajo o elegir una profesión ¿qué orden de prioridades vas a seguir? Después de clasificar la lista siguiente según tu orden de prioridad, intenta expresar por escrito tus razones para establecer esa jerarquía de preferencias.

1. La que implique menor esfuerzo
2. La que permita ganar más dinero

3. La que permita tener mayor prestigio social
4. La que permita una mayor satisfacción personal
5. La que tenga una mayor importancia para la sociedad
6. La que cause mayor satisfacción a las personas que quiero
7. La que me deje más tiempo libre para hacer otras cosas
8. La que pueda realizar mejor de acuerdo con mis aptitudes

1.
2.
3.
4.
5.
6.
7.
8.
Razones de mis preferencias:

B) Ahora vamos a poner en común las preferencias individuales de cada uno y, en la pizarra, vamos a establecer el orden de preferencias del grupo-clase y vamos a presentar las razones de esas preferencias.

EJERCICIO 6. 2.- Las finalidades de la educación. Jerarquía de preferencias

A) A la ESO se le suele pedir que cumpla muchas funciones. Ordena según su importancia distintos cometidos que puede cumplir, justificando la respuesta:

1. Preparar para una profesión y para la vida activa
2. Preparar para proseguir estudios superiores
3. Preparar para comportarse como ciudadanos informados y responsables
4. Proporcionar unos conocimientos básicos que puedan llegar ser útiles a lo largo de la vida
5. Proporcionar unas técnicas y hábitos de trabajo útiles para cualquier contexto
6. Ayudar a que los alumnos piensen por sí mismos y desarrollen sus capacidades
7. Preparar para un autoaprendizaje autónomo de acuerdo con los intereses de cada cual
8. Educar en valores solidarios y humanizadores
9. Alguna otra: _____

B) Ordena según su importancia las distintas funciones que a tu juicio debe jugar el Bachillerato justificando la respuesta:

1.
2.
3.
4.
5.
6.
7.
Razones de este orden:

1. Preparar para los estudios universitarios
2. Proporcionar una cultura general útil para cualquier circunstancia ulterior de la vida social y profesional
3. Orientar hacia una actividad profesional de grado superior
4. Formar como ciudadanos responsables en una sociedad democrática
5. Desarrollar unos hábitos y destrezas adecuados para un autoaprendizaje experto
6. Adquirir los saberes imprescindibles en una sociedad tecnológica avanzada, como las nuevas tecnologías y los idiomas modernos
7. Alguna otra: _____

1.
2.
3.
4.
5.
6.
7.
Razones de este orden:

C) Ordena según su importancia las distintas funciones que a tu juicio debe jugar la Formación Profesional justificando la respuesta:

1. Preparar para un oficio en concreto
2. Formar en una serie de destrezas y técnicas generales aptas para ser aplicadas a distintas actividades profesionales
3. Desarrollar las especialidades que tengan salida en el mercado de trabajo
4. Preparar para proseguir carreras técnicas de grado superior
5. Dar acceso directo a empleos remunerados
6. Despertar las iniciativas y capacidades de los alumnos en la adquisición de una competencia profesional con un estilo propio y creativo
7. Alguna otra: _____

1.
2.
3.
4.
5.
6.
7.
Razones de este orden:

D) Ahora vamos a enterarnos de lo que dicen los objetivos establecidos en la legislación vigente sobre cada una de estas etapas. Vamos a discutir en clase sobre la correlación entre esos objetivos y nuestras preferencias.

EJERCICIO 6. 3.- Actividad de investigación social

En pequeños grupos elaborad un cuestionario con preguntas similares a las anteriores y otras que puedan ser relevantes para comprender el papel de la educación secundaria y por grupos realizad una encuesta en vuestro entorno inmediato familiar y vecinal. Poned en común y analizad los resultados. Comparadlos con los obtenidos en vuestro grupo-clase.

EJERCICIO 6. 4. Educación, democracia y medios de comunicación.

Vamos a examinar el papel que juega nuestra televisión analizando sus contenidos y estilos con el fin de saber si se acerca al papel que se supone debería jugar en una sociedad democrática, si no juega de hecho ese papel o incluso si puede desempeñar una función contraria y contraproducente para la democracia.

A) Trabajo en pequeños grupos; análisis de la programación

Vamos a coger de un periódico o revista la programación correspondiente a un día de la semana de cualquier cadena de televisión. Conviene que cada grupo escoja cadenas diferentes:

- Agrupad los diferentes programas según predomine en ellos una función informativa, de entretenimiento o formativa (enseñar conocimientos, destrezas, etc)

- ¿Qué función de las tres predomina en más programas?
- Elegid ahora los momentos de máxima audiencia, los que corresponden con el mediodía y entre las nueve y las once y media de la noche. ¿Qué función predomina en esas horas?
- Fijaos en la programación con peores horarios, la que va de las 12 a las 6 de la mañana. ¿Qué función predomina en esa franja horaria?

B) Trabajo individual: Análisis de un programa

Escoge un programa concreto, procurando elegir alguno de los que más os gustan a los jóvenes de vuestra edad, pero haciendo una distribución de los programas para que no elijan el mismo varias personas y procurando además analizar programas de estilo diverso: un debate, un concurso, una serie, un programa de música...

Ahora vamos a rellenar la siguiente plantilla del programa que vayamos a analizar:

Título del programa	
Cadena	
Horario	
Personajes (actores, público, presentador...)	
Aspecto de los personajes:	
Edad:	
Función predominante:	
¿Cómo está presente esa función?	

El programa analizado, ¿forma? (sí o no)
El programa analizado, ¿informa? (sí o no)
El programa analizado, ¿entretiene? (sí o no)

Si es un programa formativo, ¿cómo forma?	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Enseñando conocimientos o destrezas? • ¿Promoviendo el diálogo racional? • ¿Promoviendo la sensibilidad estética? • ¿Promoviendo modelos de consumo, imagen, etc.? • ¿Qué tipo de modelos?
Si es un programa informativo, ¿cómo informa?	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Con objetividad o manipulando la información? • ¿Dando argumentos o buscando impresionar a la gente? • ¿Aclarando o confundiendo? • ¿Exponiendo todas las perspectivas sobre una noticia o sólo una?
Si entretiene, ¿cómo lo hace?	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Por medio del morbo? • ¿Por medio de la violencia? • ¿Por medio de un sexo de tipo agresivo? • ¿A través de valores culturales y artísticos? • ¿A través de la creatividad?

C) Vamos a poner en común tanto el trabajo que hemos hecho en grupo como los que hemos hecho individualmente. Así obtendremos una visión general de las programaciones y de los programas de más éxito. A partir de esta información, vamos a continuar investigando todos juntos en clase. Estas preguntas pueden servirnos de guía.

1. ¿Qué valores te parece que transmite la televisión? ¿Respeto mutuo o agresividad? ¿Competencia o colaboración? ¿Esfuerzo y trabajo o éxito a toda costa?
2. ¿Crees que estos valores son los que favorecen una convivencia en participación democrática de los ciudadanos?
3. ¿Crees que es importante para una democracia que los ciudadanos estén bien informados? ¿Por qué?
4. ¿Qué es para ti estar bien informado?
5. ¿Debe la información ser objetiva? ¿Debe ser plural?
6. ¿Informa la televisión adecuadamente?
7. ¿Es la televisión una herramienta al servicio de la democracia?
8. ¿Es la televisión una herramienta contra la democracia?

D) Ahora vamos a hacer un ejercicio en el cuaderno. Vamos a contestar la pregunta: ¿Cuál consideras que es el objetivo fundamental de la televisión: formar, informar, entretener, hacer publicidad? Razona tu respuesta presentando ejemplos y apoyando la tesis que defiendas en buenas razones y, sobre todo, explicitando las consecuencias educativas y sociales que eso conlleva.

EJERCICIO 6. 5.- Educación para la libertad

(...) Es una necedad exigir que se dediquen a cosas que sólo de una forma muy vaga les dicen que son para el bien suyo, desconociendo qué clase de bien es ese que les aseguran que les ha de ser provechoso para cuando sean adultos, sin que ningún interés tengan, por el momento, para ese pretendido provecho, el cual no pueden comprender.

Que el niño no haga nada a instancias de lo que le digan, ya que sólo es bueno para él lo que él entiende que es bueno. Si le impulsáis siempre más allá de lo que alcanzan sus luces creéis que sois previsores, pero dais prueba de carecer de previsión. Por armarle con algunos instrumentos vanos de los cuales tal vez no hará uso, le quitáis el instrumento más universal del hombre, que es el discernimiento; le acostumbráis a que siempre se deje guiar, a que no sea otra cosa que una máquina en manos ajenas. Queréis que sea dócil cuando es pequeño, y eso es querer que sea crédulo y embaucado cuando sea mayor. Continuamente le decís: "Todo lo que te exijo es para tu bien, pero no eres capaz de comprenderlo. ¿Qué me importa a mí que lo hagas o no? Allá tú con el resultado". Con todas estas buenas razones que ahora le dais para hacerle obediente, le preparáis para que un día se deje suggestionar por las que le diga un visionario, un demagogo, un charlatán, un bribón, o un loco cualquiera, para atraparlo en su cepo o que comparta su locura.

J. J. Rousseau. *Emilio o de la educación*.
Barcelona. Fontanella, 1973, p. 178.

BATERÍA DE PREGUNTAS

1. ¿Alguna vez te han dicho a ti, cuando eras pequeño, que debes hacer algo por tu bien?
2. Ejemplos
3. ¿Te lo siguen diciendo ahora?
4. Ejemplos
5. De todas las cosas que te han dicho que hicieras por tu bien, ¿entendías entonces que de verdad debías hacerlo por tu bien?, ¿lo entiendes ahora de alguna de esas cosas?, ¿sigues pensando que algunas cosas que te obligaron a hacer eran arbitrarias? (Se trata de poner ejemplos de cada caso)
6. Si a un niño no le obligaran a hacer nada si él no quiere, ¿qué problemas podrían surgir? Ejemplos.
7. ¿Puede un niño entender lo que está bien y lo que está mal, lo que debe hacer y lo que no tiene obligación de hacer?

- Siempre
 - En más ocasiones de lo que están dispuestos a reconocer los adultos
 - No, pero lo entenderá cuando sea mayor
8. ¿Cómo adquirirá un niño más madurez?
- Obedeciendo
 - Analizando las consecuencias de hacer o de no hacer algo
 - Conociendo al menos las razones de que le obliguen a hacer algo, aunque no esté de acuerdo
 - Confiando en que los mayores saben mejor que él lo que le conviene
9. ¿Cuál es el instrumento más universal del hombre, según el texto?
10. Según el autor, ¿la educación fomenta la obediencia o el juicio crítico?
11. ¿Estás tú de acuerdo con el autor?
12. ¿Qué consecuencias puede traer a largo plazo educar personas obedientes?
13. ¿Qué crees tú que preferiría un dictador, súbditos obedientes o ciudadanos críticos?
14. Y en las democracias, ¿tú crees que se fomenta el juicio crítico más que la obediencia?
15. ¿Y en nuestro sistema educativo?

COMENTARIO DE TEXTO ESCRITO INDIVIDUAL EN EL CUADERNO

1. Tema
2. Ideas principales
3. Causas, consecuencias, implicaciones, supuestos... de las tesis que plantea el autor
4. Relevancia de este texto en nuestra vida cotidiana
5. Relación de este texto con la educación y con la democracia
6. Valoración personal

EJERCICIO 6.6.- Educación para la democracia

COMENTARIO DE TEXTO:

Presentamos un texto en el que John Dewey reflexiona sobre cómo debe ser la educación en las sociedades que pretendan ser democráticas. El texto se escribió originalmente en inglés, claro, así que la traducción hace que algunas expresiones resulten un poco extrañas.

(...) La concepción de la educación como un proceso y función sociales no tiene un sentido concreto hasta que definamos la clase de sociedad que tenemos en la mente. (...)¿Es posible que un sistema de educación sea dirigido por un Estado nacional y que, sin embargo, los fines sociales del proceso educativo no sean restringidos, constreñidos y corrompidos? Internamente, la cuestión ha de afrontar las tendencias debido a las presentes circunstancias económicas, divide a la sociedad en clases, algunas de las cuales son convertidas meramente en instrumentos para la cultura superior de las demás. Externamente la cuestión afecta a la reconciliación de la lealtad nacional, del patriotismo, con la devoción superior de las cosas que unen a los hombres en fines comunes, independientemente de las fronteras políticas nacionales. Ninguna de estas fases del problema puede resolverse por medios puramente negativos. No basta procurar que la educación no se emplee activamente como un instrumento para facilitar la explotación de una clase por otra. Deben ofrecerse facilidades escolares de tal amplitud y eficacia que, de hecho y no simplemente de nombre, supriman los efectos de las desigualdades económicas y aseguren a todos los sectores de la nación una igualdad de condiciones para sus carreras futuras. El cumplimiento de este fin requiere no sólo una adecuada provisión de recursos escolares por parte de la Administración (y tal incremento de recursos para las familias hará posible a los jóvenes sacar provecho de los mismos), sino también una modificación de los ideales tradicionales de cultura, materias tradicionales de estudio y métodos tradicionales de enseñanza y disciplina. Tal modificación retendrá a los jóvenes bajo las influencias educativas hasta que estén equipados para ser expertos en sus propias carreras económicas y sociales. El ideal puede parecer de ejecución remota, pero el ideal democrático de educación será una ilusión y hasta una farsa trágica a menos que el ideal domine cada vez más a nuestro sistema de educación pública.

El mismo principio se aplica a las consideraciones que afectan a las relaciones de las naciones entre sí. No es bastante enseñar los horrores de la guerra y evitar todo lo que pueda estimular los celos y la animosidad internacionales. (...) Esta conclusión se halla unida a la verdadera idea de la educación considerada como una liberación de las capacidades individuales en un crecimiento progresivo dirigido a fines sociales. De otro modo, sólo puede aplicarse inconsistentemente un criterio democrático de educación.

John Dewey: *Democracia y Educación*. Ediciones Morata. Madrid, 2002, pp. 89-91

A) Vamos a ir leyendo a trozos y planteando algunas preguntas que nos pueden ayudar a comprender mejor su sentido.

(...) La concepción de la educación como un proceso y función sociales no tiene un sentido concreto hasta que definamos la clase de sociedad que tenemos en la mente.

¿Qué quiere decir eso de que la educación es un proceso social?

1. ¿Tú crees que la educación que recibieron nuestras abuelas y abuelos era semejante a la nuestra?
2. ¿Tienen algo que ver la educación y lo que el poder establecido considere como ideal de sociedad deseable?
3. ¿Tú crees que es fácil evaluar la educación?
4. ¿Todo el mundo estaría de acuerdo en el modo de evaluar la educación?
5. ¿Se te ocurren diversos criterios para evaluar nuestro sistema educativo?
6. ¿Cuáles?
7. ¿Tú crees que todas las personas estarían de acuerdo en el modelo de mundo en que les gustaría vivir?
8. ¿Tú crees que el modelo de mundo deseable que tenga un gobierno influye algo en el sistema educativo?
9. ¿Se te ocurre alguna relación entre todas estas preguntas y la frase con la que comienza el texto de Dewey?

¿Es posible que un sistema de educación sea dirigido por un Estado nacional y que, sin embargo, los fines sociales del proceso educativo no sean restringidos, constreñidos y corrompidos? Internamente, la cuestión ha de afrontar las tendencias debido a las presentes circunstancias económicas, divide a la sociedad en clases, algunas de las cuales son convertidas meramente en instrumentos para la cultura superior de las demás. Externamente la cuestión afecta a la reconciliación de la lealtad nacional, del patriotismo, con la devoción superior de las cosas que unen a los hombres en fines comunes, independientemente de las fronteras políticas nacionales.

¿Existe en nuestro país un sistema educativo público?

10. ¿Existía el siglo pasado un sistema educativo público en España?
11. ¿Existe en todos los países de la Tierra en la actualidad?
12. ¿Podrías poner algunos ejemplos de países que también tengan una educación pública dirigida y financiada por el Estado?
13. ¿Podrías poner algunos ejemplos de países que carezcan de esa educación pública?
14. ¿En qué países crees tú que se vive mejor?
15. Fíjate en la pregunta con la que empieza este fragmento. ¿Dirías que Dewey considera algo bueno o malo el hecho de que los Estados nacionales dirijan la educación?
16. Dewey responde a esta cuestión de dos modos. ¿Podrías señalarlos en el texto?
17. Expresa con tus palabras la consideración interna de la cuestión
 - ¿Qué educación debería recibir un esclavo del antiguo Egipto para ser “un buen esclavo”?
 - ¿Tú crees que los esclavos de Egipto eran instrumentos para la cultura superior de otras clases, como dice Dewey?
 - Explica por qué.
 - ¿Y un siervo de la sociedad feudal?

- ¿Por qué?
 - ¿Y un obrero en los inicios de la revolución industrial, con derecho a voto, pero que no fue nunca a la escuela porque empezó a trabajar en la mina o en la fábrica con cinco o seis años?
 - ¿Por qué?
 - Y una persona de nuestro país que no haya conseguido titular en la ESO y ahora tiene algunos trabajos precarios que consigue en ETTs?
 - ¿Por qué?
 - Con la actual estructura social en nuestro país, ¿qué pasaría si no hubiera fracaso escolar y todos fuéramos a la universidad?
 - ¿Algunos saldrían beneficiados?
 - ¿Quiénes?
 - ¿Algunos saldrían perjudicados?
 - ¿Quiénes?
 - ¿Ves alguna relación entre todo esto y la consideración interna a la que hace referencia Dewey?
18. Expresa con tus palabras la consideración externa de la cuestión
- ¿Pueden trabajar los niños en nuestro país?
 - ¿Es bueno para los españoles que las leyes prohíban el trabajo infantil y obliguen a todos los niños a ir a la escuela?
 - ¿Se puede invertir en acciones de empresas y multinacionales que contratan mano de obra infantil y esclava en el Tercer Mundo?
 - ¿Sería bueno para los españoles que se prohibiera el trabajo infantil en otros países?
 - ¿Por qué?
 - ¿Es posible que en un momento dado sean contrarios los intereses de un país concreto y los del conjunto de la humanidad?
 - ¿Se te ocurren más ejemplos concretos?
 - ¿Ves alguna relación entre todo esto y la consideración externa a la que alude Dewey?

Antes de seguir adelante con el comentario de texto vamos a hacer un EJERCICIO todos juntos. Vamos a plantear algunas situaciones que no parece que sean extrañas en nuestro entorno y vamos a discutir todos juntos qué relación guardan con la “consideración interna” de Dewey. ¿El sistema educativo es un instrumento al servicio de unas clases sociales y considera a otras un instrumento al servicio de las clases privilegiadas? Y no olvides que lo más importante es que justifiquemos nuestras opiniones y puntos de vista con buenas razones:

- El que algo quiere algo le cuesta. Ya sabes que si quieres ser médico, ingeniera, abogado, arquitecta... tendrás que esforzarte y sacar buenas notas. Y el que no quiera esforzarse, pues no pasa nada. También hacen falta secretarías, peluqueros, dependientas, limpiadores... En el sistema educativo nadie regala nada a nadie. El que quiera buenas calificaciones y un buen porvenir, que se esfuerce
- Todos sabemos que hay niños con grandes problemas en su entorno. Pero estamos en el siglo XXI. Al menos en nuestro país, la escolarización es obligatoria y gratuita. Todos los niños tienen que venir al colegio y el trabajo infantil está prohibido. Incluso a los que no tienen medios les compran los libros de texto y el material escolar. Hoy en día el que no estudia es porque no quiere. Realmente la clase social no es un impedimento para que cada uno estudie lo que desee o lo que le permitan sus capacidades
- En los libros de nuestros padres o de nuestros abuelos venía que los Reyes Católicos habían sido los mejores de España porque consiguieron la unidad nacional echando de aquí a los musulmanes y a los judíos. Hoy en día eso se consideraría un atentado contra los Derechos Humanos. Pero ahora ya ningún libro de texto dice tal cosa. Eso pasaba porque se vivía en una dictadura. En una democracia no se tergiversa la historia de ese modo
- Hoy ya no estudiamos eso. Pero resulta que ni en Economía, ni en Geografía, ni en Historia, está muy clara la necesaria relación entre nuestro bienestar y las condiciones de vida del Tercer Mundo. A veces la economía parece un asunto técnico o matemático, al margen de la política.
- Ignacio Ellacuría introdujo una nueva materia de estudio en la universidad: Realidad Nacional. Allí se estudiaba el reparto de la riqueza en su país y en el mundo. Le ametrallaron
- El director de nuestro instituto está muy contento. Ya han elaborado un conjunto de normas de convivencia en el centro. Ha venido por todas las clases a presentarnos el Reglamento de Régimen Interior. Ahora todos sabemos que tenemos unos derechos y unos deberes. Y el que no respeta el derecho de los demás a la educación, que se vaya a su casa expulsado. Si ni hacen ni dejan hacer, los demás no tienen por qué aguantarles

- Una norma que han puesto en el instituto prohíbe llevar la cabeza cubierta en clase. Vamos a imaginar varias situaciones:
 - Una niña musulmana viene a clase con un pañuelo y le dicen que tiene que quitárselo
 - Un niño viene a clase con una gorra porque le gusta
 - Hay una niña con cáncer y suele llevar pañuelo porque a causa de los tratamientos se le ha caído el pelo
 - El obispado nombra cada año a los profesores de religión católica del instituto. Este año ha nombrado como profesora a una monja que lleva toca
 - ¿Debería obligarse a cumplir con la norma a todos los casos anteriores y exigir que todos llevaran la cabeza descubierta?
 - ¿A quiénes sí y a quiénes no?
 - ¿A quiénes perjudicaríamos si obligamos a todos?
 - ¿A quiénes perjudicaríamos si no obligamos a nadie?
 - ¿A quiénes perjudicaríamos si obligamos a unos casos sí y a otros no?
- En la clase hay varios niños que tienen problemas con las matemáticas. La tutora les recomendó que dieran clases particulares
- Juan estudió una carrera sin hacer otra cosa más que estudiar. Sus padres podían mantenerlo e incluso podían costear cierta formación complementaria: idiomas, cursos de informática... Su expediente académico es muy bueno. Pedro estudió mientras trabajaba. Es cierto que hubiera podido obtener una beca, pero a su padre le habían prejubilado en la empresa en la que había trabajado toda su vida. Los ingresos de la familia se redujeron notablemente y eran tres hermanos. Su sueldo era necesario. La beca que le concedían cubría gastos de libros, desplazamiento y poco más. Así que tuvo que ponerse a trabajar. Estudiaba los fines de semana y arañaba horas al sueño. Pero su expediente es mediocre. Vamos a imaginar distintas algunas situaciones:
 - Los dos van a pedir trabajo a una empresa y presentan su currículum
 - Los dos quieren una beca para hacer el doctorado (en estas becas se cobra casi, casi, un sueldo; bueno, a Juan le parece escaso (su padre gana mucho más), pero a Pedro le parece magnífico (es más de lo que él cobraba por los diversos trabajos que ha tenido mientras trabajaba)
- Inés no pudo hacer odontología. Pedían mucha nota y no entró por dos décimas. María tenía menos nota que Inés, pero no le importó. Ella piensa hacerlo en una universidad privada. Cada curso va a costar casi 6.000 euros, además de la estancia allí, claro. Pero sus padres se lo pueden permitir

Ahora, teniendo en mente todos los casos anteriores, vamos a intentar discutir todos juntos las siguientes cuestiones:

- ¿Crees que en nuestro actual sistema político todos los miembros de la sociedad tienen la misma capacidad de decidir?
- ¿Crees que en nuestro actual sistema político todos los ciudadanos tienen la misma capacidad para defender sus intereses?
- ¿Crees que el Estado nos representa a todos por igual?
- ¿Crees que el sistema educativo que organiza el Estado garantiza la igualdad de oportunidades de los alumnos?
- ¿Crees que en la escuela se nos enseña a cooperar o a competir?
- ¿Crees que es un objetivo de la escuela seleccionar a los alumnos?
- ¿Por qué crees que hay más fracaso escolar entre los alumnos cuyos padres no tienen estudios?
- ¿Contribuye de algún modo el sistema educativo en nuestro país, en la actualidad, a perpetuar los privilegios de algunos y perpetuar la marginación de otras clases sociales?

Seguimos con el comentario de texto de Dewey:

Ninguna de estas fases del problema puede resolverse por medios puramente negativos. No basta procurar que la educación no se emplee activamente como un instrumento para facilitar la explotación de una clase por otra. Deben ofrecerse facilidades escolares de tal amplitud y eficacia que, de hecho y no simplemente de nombre, supriman los efectos de las desigualdades económicas y aseguren a todos los sectores de la nación una igualdad de condiciones para sus carreras futuras. El cumplimiento de este fin requiere no sólo una adecuada provisión de recursos escolares por parte de la Administración (y tal incremento de recursos para las familias hará posible a los jóvenes sacar provecho de los mismos), sino también

una modificación de los ideales tradicionales de cultura, materias tradicionales de estudio y métodos tradicionales de enseñanza y disciplina. Tal modificación retendrá a los jóvenes bajo las influencias educativas hasta que estén equipados para ser expertos en sus propias carreras económicas y sociales. El ideal puede parecer de ejecución remota, pero el ideal democrático de educación será una ilusión y hasta una farsa trágica a menos que el ideal domine cada vez más a nuestro sistema de educación pública.

19. Dewey dice en este fragmento que hay algo que “no basta” para resolver el problema, ¿qué es lo que no basta?
20. Según este autor debe hacerse algo más; ¿qué más debe hacerse?
21. ¿Existe relación entre el nivel de estudios de las personas y la clase social a la que pertenecen?
22. De hecho, la mayor concentración de fracaso escolar se da en los niños pertenecientes a clases con un nivel económico, social y cultural bajo. ¿Significa eso que los pobres son más torpes, que genéticamente están peor dotados que los ricos para los estudios?
23. Si has contestado que sí, ¿conoces algún estudio “científico” que avale esa tesis?
24. Si has contestado que no, ¿sería la sociedad responsable del fracaso escolar si las bolsas de marginación social que de hecho existen no son erradicadas?
25. ¿Tú crees que las personas que fracasan en la escuela tienen más posibilidades de acabar siendo “fracasos sociales”?
26. ¿Existe relación entre el nivel de estudios de las personas y la clase social a la que pertenecen?
27. ¿Las desigualdades económicas pueden producir que haya grupos sociales con más posibilidades que otros para triunfar en el sistema educativo?
28. ¿Se te ocurren ejemplos de lo anterior en las narraciones de “IES nº 8”?
29. ¿Se te ocurren ejemplos de lo anterior en tu experiencia directa en el sistema educativo?
30. Según Dewey, ¿hay que aceptar esta situación o hay que hacer algo para evitar la desigualdad de oportunidades que producen las desiguales condiciones de las que parten los alumnos? (Señala la frase del texto en la que fundamentas tu respuesta.
31. Según Dewey, la compensación de las desigualdades requiere dos condiciones. La primera de ellas no sería suficiente por sí misma. ¿Cuál sería?
32. ¿Cuál es la segunda condición que señala Dewey?
33. ¿Qué se conseguiría con esta modificación que Dewey propone?
34. ¿Qué requiere el ideal democrático de educación, según Dewey?

El mismo principio se aplica a las consideraciones que afectan a las relaciones de las naciones entre sí. No es bastante enseñar los horrores de la guerra y evitar todo lo que pueda estimular los celos y la animosidad internacionales. (...) Esta conclusión se halla unida a la verdadera idea de la educación considerada como una liberación de las capacidades individuales en un crecimiento progresivo dirigido a fines sociales. De otro modo, sólo puede aplicarse inconsistentemente un criterio democrático de educación.

35. Hasta ahora se ocupaba Dewey de las relaciones entre distintos grupos sociales dentro de una misma nación. Ahora, en este nuevo fragmento, ¿de qué relaciones se ocupa?
36. ¿Qué condición dice Dewey que “no es bastante”?
37. ¿Cuál es “la verdadera idea” de la educación?
38. ¿Tú crees que la educación que estás recibiendo fomenta el individualismo o fomenta los fines sociales?
39. ¿Qué es la inconsistencia? (Se puede buscar en el diccionario; hay un uso común y un uso más propio de la lógica de este término; conviene relacionar los dos sentidos)
40. ¿Qué tesis dirías tú que mantiene finalmente Dewey?

B) A lo largo de la historia ha habido algunos momentos que podemos considerar claves en la historia de la democracia. Sin duda dos de ellos son la Atenas del s.V a de Cristo y la Ilustración, en el siglo XVIII.

Vamos a dividir la clase en cuatro grupos y vamos a buscar información. No es difícil de encontrar. Podemos recurrir a libros de texto de Ciencias Sociales, a internet, a la colección *Biblioteca Básica* de Anaya que está en casi todas las bibliotecas escolares... Vamos a hacer esta actividad en la biblioteca y/o en el aula de informática. Podéis preguntar al profesor para que os oriente sobre cómo encontrar información o si hay algo que no entendéis, pero es conveniente que os organicéis vosotros mismos; se trata de buscar información relevante y relacionarla con el tema que queréis investigar.

- GRUPO 1: La democracia en la polis privilegiada: Atenas (s. V a de C)

Se trata de hacer una valoración crítica del sistema democrático ateniense. Pistas para buscar: Pericles, Liga de Delos, Guerras Médicas, financiación de la democracia ateniense, quiénes eran ciudadanos y quiénes no lo eran...

- GRUPO 2: La educación en Atenas en el siglo V a de C.

Se trata de encontrar información sobre el sistema educativo ateniense. Hay que tener en cuenta que la educación que se recibía cambiaba mucho en función de la clase social, del género... ¿Preparaba en esta época la educación para vivir en democracia?

- GRUPO 3: Siglo XVIII. La Ilustración. La democracia en las naciones privilegiadas. Vamos a buscar información sobre dos países emblemáticos en la historia de la democracia: Francia y EEUU.

Francia: Se puede buscar información sobre el reparto del poder entre nobleza, clero y el llamado tercer estado antes de la Revolución Francesa. Es interesante también reflejar qué porcentaje de población representaba cada uno. Otra pista: puede ser interesante buscar información sobre cuánto había que pagar para poder votar o cuánto había que pagar para poder presentarse a las elecciones después de la Revolución Francesa. ¿Qué pasó con las colonias francesas? ¿Llevó Francia los ideales democráticos a sus colonias? ¿Por qué?

EEUU: Se puede buscar información sobre la Independencia de los EEUU. En este país vivían indígenas, blancos, negros, mujeres... ¿Cuándo había llegado allí cada una de estas colectivos, ¿se reconocieron los derechos de todos ellos en la nueva democracia?, ¿la historia de estas comunidades ha sido la misma, puesto que todos ellos eran ciudadanos americanos?

GRUPO 4: La educación en la Europa de la Ilustración.

Se trata de investigar qué educación recibían los niños y las niñas de la Europa ilustrada. Podemos añadir información sobre la educación en la nueva democracia de EEUU. O en alguna colonia francesa. Como en Atenas, también aquí había grandes diferencias en función de la clase social y del género... e incluso del color de la piel. ¿Se teorizó sobre modelos educativos deseables para una sociedad ilustrada? ¿Conoces algún autor y/o alguna de estas teorías educativas? ¿Sabes si se consolidó en algún país algún modelo educativo público durante la Ilustración?

Cuando terminemos vamos a poner en común toda la información. Primero cada grupo puede hacer un resumen de lo que ha encontrado. Luego, para comprender mejor las relaciones entre todo lo que hemos encontrado vamos a intentar pensar sobre algunas de las siguientes preguntas. Por supuesto, podemos añadir otras si creemos que la lista es incompleta.

1. ¿Quiénes tomaban las decisiones en la democracia ateniense?
2. Si a los esclavos, a las mujeres y a los extranjeros se les hubieran reconocido sus derechos, ¿tú crees que se habría cambiado alguna ley en Atenas?
3. ¿Qué educación recibían los niños y las niñas en Atenas?
4. Este modelo educativo, ¿dirías que buscaba la igualdad o la consolidación de las diferencias?
5. Este modelo educativo, ¿tenía algo que ver con los intereses de las clases dominantes?
6. ¿A qué grupos sociales correspondían el Primer, el Segundo y el Tercer Estado en el Antiguo Régimen?
7. ¿Qué porcentajes de población representaba cada uno?
8. ¿Qué porcentaje de voto tenía cada uno?
9. ¿Qué cambió con el Nuevo Régimen?
10. ¿Quiénes formaban parte del Tercer Estado?
11. ¿Prevalcieron por igual los intereses de todo el Tercer Estado con la Revolución Francesa?
12. ¿Se reconocieron del mismo modo los derechos de la población indígena, negra y blanca en los EEUU gracias a su Constitución y a la instauración de un sistema democrático?
13. Y Francia o Inglaterra, ¿llevaron los ideales democráticos a sus colonias?
14. ¿Qué educación recibían en Inglaterra los hijos de los obreros?
15. ¿Qué educación recibían los niños en las colonias francesas o inglesas?
16. ¿Es posible la democracia sin una educación para todos?
17. ¿Hubieran podido los atenienses varones y libres disfrutar de su sistema democrático sin el trabajo de los esclavos, de los extranjeros o de las mujeres?

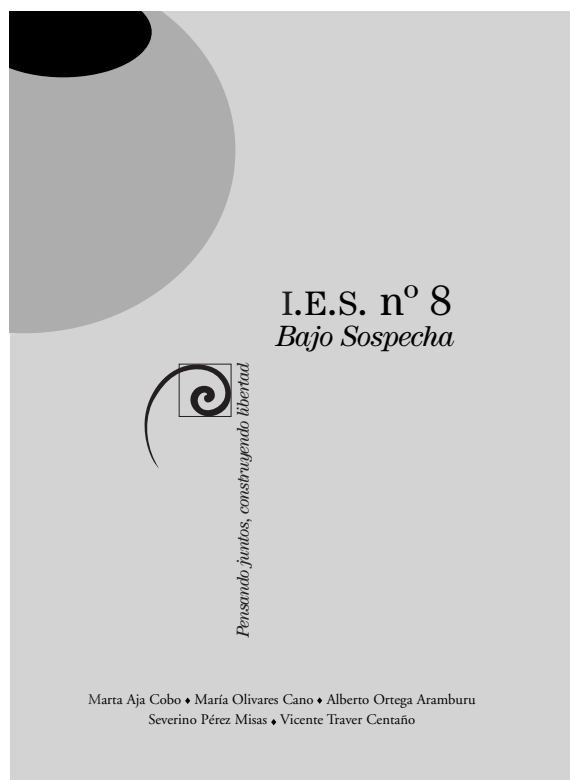
18. ¿Y sin los impuestos que pagaban las demás polis a Atenas?
19. Con la Ilustración, ¿llegaron los ideales democráticos a todos los europeos por igual?
20. ¿Sería posible la democracia en algunos países de la Tierra sin el grado de bienestar que tienen?
21. ¿Sirve de algo la democracia en países donde los niños están desnutridos y no van al colegio?
22. ¿El bienestar de algunos países (que suelen tener democracias) tiene algo que ver con el subdesarrollo de los otros países?
23. ¿Es necesaria la educación para la democracia?
24. ¿Es suficiente la educación para la democracia?
25. Si el ideal democrático se hubiera exportado de Atenas a todas las polis griegas, ¿qué se hubiera tambaleado?
26. Si el ideal democrático de la Ilustración se hubiera exportado de las naciones europeas a todo el planeta, ¿qué se hubiera tambaleado?
27. En la actualidad, ¿existen problemas que superan el ámbito de una nación?
28. Vamos a hacer una lista de ejemplos
29. ¿Quién toma las decisiones en cuestiones que podríamos llamar “supranacionales”?
30. ¿Quién debería tomarlas?

C) Ahora vamos a leer de nuevo el texto de Dewey completo, no a trozos. Y luego vamos a intentar analizar todos juntos la siguiente cuestión:

- ¿Qué relaciones hay entre el texto de Dewey, el trabajo que hemos hecho en pequeños grupos y todo lo que hemos discutido en clase?

COMENTARIO DE TEXTO, INDIVIDUAL Y ESCRITO, EN EL CUADERNO:

1. Tema
2. Ideas principales
3. Implicaciones, consecuencias, supuestos de partida, relaciones... de estas ideas con lo que hemos estudiado en cualquier asignatura o con nuestra experiencia educativa educativa.
4. Vigencia de las tesis de Dewey en la actualidad en nuestro contexto.
5. Vigencia de las tesis de Dewey en la actualidad en otros contextos.
6. Opinión y valoración personal.



I.E.S. nº 8
Bajo Sospecha

Marta Aja Cobo, María Olivares Cano, Alberto Ortega Aramburu, Severino Pérez Misas, Vicente Traver Centaño.

Diferencias, enfrentamientos, conflictos, peleas...

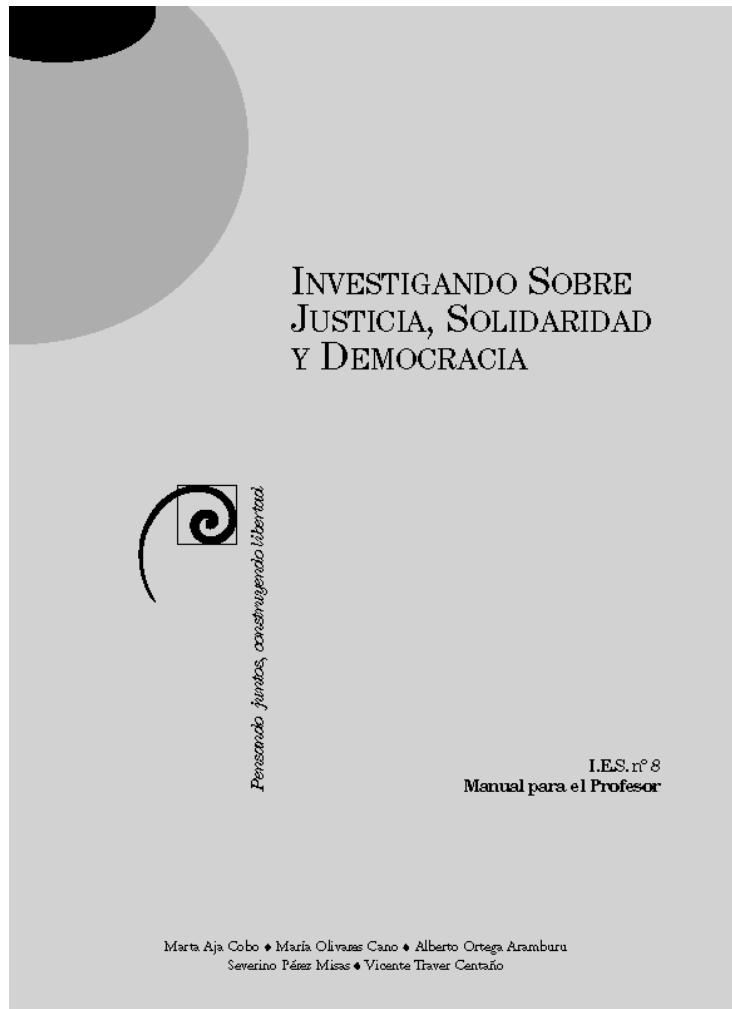
En las aulas, en la calle, en las familias, en la vida...

Podemos recurrir a la violencia, a las sanciones, a la autoridad...

O podemos intentar ponernos en lugar del otro, considerar su punto de vista, apostar por el diálogo y la cooperación... incluso sabiendo que el proceso no será fácil ni será jamás un objetivo alcanzado.

No existen grupos ideales en las clases; como no existe el modelo de sociedad deseable. A partir de lo que somos, en diálogo con nuestros iguales, investigando sobre los problemas que nos importan, actuando en comunidad, sin líderes ni expertos que nos guíen, sin una meta conocida a la que tengamos que llegar... tendremos que ponernos en marcha construyendo juntos el camino que queremos recorrer.

Es el reto de la educación... y de las sociedades que pretendan ser auténticamente libres también.



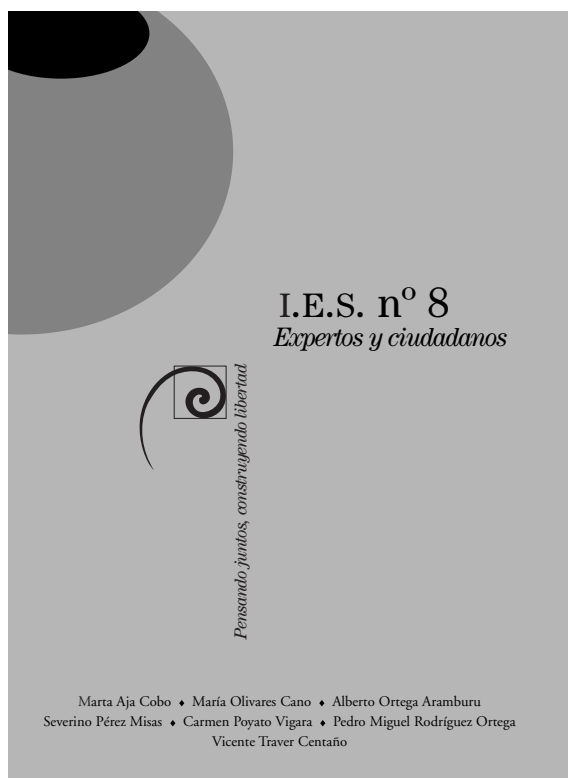
INVESTIGANDO SOBRE JUSTICIA, SOLIDARIDAD Y DEMOCRACIA

Marta Aja Cobo, María Olivares Cano, Alberto Ortega Aramburu, Severino Pérez Misas, Vicente Traver Centaño

El trabajo de investigación en comunidad es un ideal, una idea regulativa, que orienta la práctica docente de muchos profesores en las aulas. Algunos pretendemos llevar este ideal también a nuestra propia formación como educadores.

Fruto de la investigación en comunidad han sido la novela *I.E.S. nº 8, Bajo Sospecha* que va acompañada por este manual para el profesor *Investigando sobre justicia, solidaridad y democracia*. Por evidente, mencionar la deuda de estos materiales con el programa «Filosofía para Niños». En el «Seminario de Filosofía para Niños de Móstoles» llevamos ocho años trabajando juntos en la profundización teórica del programa y de sus fuentes, en la reflexión sobre nuestra práctica docente y en la elaboración de nuevos materiales, más contextualizados y adaptados a nuestro sistema educativo. Nuestro propósito ha sido adecuarlos a los requisitos que deben cumplir las narraciones en el proyecto «Filosofía para Niños»; si lo hemos conseguido o no, queda a juicio del lector. También hemos pretendido adaptarnos a nuestro contexto, al sistema educativo español y a la legislación vigente.

La lectura de la novela puede resultar interesante por sí misma; pero, además, puede servir de base a la materia de Ética del 4º curso de la ESO, especialmente si se complementa con las actividades y la metodología que se presentan en este manual y cuyo fundamento teórico es explícito. *Investigando sobre justicia, solidaridad y democracia* es una herramienta para potenciar el diálogo investigador filosófico y, a su través, el pensamiento complejo de alto nivel, crítico, creativo y cuidadoso, a partir de la lectura comunitaria de *I.E.S. nº 8*.



I.E.S. nº 8

Expertos y ciudadanos

Marta Aja Cobo, Carmen Loureiro López, María Olivares Cano, Alberto Ortega Aramburu, Severino Pérez Misas, Carmen Poyato Vigarra, José Ramírez Muñoz, Pedro Miguel Rodríguez Ortega, Vicente Traver Centaño

Ya hace tiempo que la ciencia y la tecnología traspasaron los límites de los laboratorios y de las fábricas y se instalaron no sólo en las grandes estructuras sociales, sino también en las relaciones individuales, en nuestras casas, en las aulas... en nuestra vida cotidiana, en definitiva.

Sin embargo, no parece que la participación en la toma de decisiones sobre política científica y tecnológica se reconozca como un derecho de la ciudadanía; más bien se alega la necesaria especialización para justificar la delegación en los políticos, los expertos... o las multinacionales. Incluso algunos intentan convencernos de que el desarrollo científico y tecnológico sigue su propia lógica interna, que debemos aceptar, como se aceptan las leyes de la naturaleza.

El control público y democrático de la política científica y tecnológica es condición de posibilidad de la auténtica democracia, que, en el siglo XXI, será necesariamente supranacional e intercultural.



INVESTIGANDO SOBRE TRABAJO, TECNOLOGÍA Y DEMOCRACIA

Marta Aja Cobo, Carmen Loureiro López, María Olivares Cano, Alberto Ortega Aramburu, Severino Pérez Mías, Carmen Poyato Vígara, José Ramírez Muñoz, Pedro Miguel Rodríguez Ortega, Vicente Traver Centaño

En un mundo en el que las multinacionales toman decisiones cuyas consecuencias nos afectan a todos y lo hacen fuera del control democrático, la educación no puede seguir limitándose a la transmisión de conocimientos.

Se habla a menudo de “enseñanza de calidad”; pero muchos entienden por calidad un sistema educativo que asegure la competencia de las minorías expertas dirigentes.

Sin embargo, en una sociedad democrática, la excelencia educativa debe alcanzar al conjunto de la población para promover una ciudadanía informada y crítica, capaz de tomar decisiones razonables.

Y no basta con la mera racionalidad instrumental; es imprescindible una racionalidad crítica y sensible a las finalidades sociales, no meramente instrumental, que difícilmente puede alcanzarse de forma individualista o mediante destrezas exclusivamente teóricas.

Una investigación comunitaria en el aula, en la que necesariamente entran en juego todas las dimensiones cognitivas y afectivas de la personalidad es el mejor procedimiento para formar ciudadanos responsables. El diálogo que presenta este relato prefigura el que debería fundar una auténtica democracia y que en nuestro mundo globalizado tendría que integrar a todas las culturas, a la humanidad toda.

Distinguir lo que es "por naturaleza" de lo que es "por convención" en la conducta humana es uno de los tópicos más venerables del pensamiento filosófico.

Por naturaleza somos sociales, pues es inconcebible ni una sola de las características y habilidades específicamente humanas prescindiendo de la interacción social en que se generan y hallan su sentido. Ahora bien, el tipo de instituciones, valores y normas que modelan la conducta de los seres humanos es una construcción de cada cultura en su devenir histórico.

Descubrir los elementos potencialmente universalizables en dicha conducta social y evaluar su validez a la luz de criterios explícitamente definidos han sido y son los objetivos de la filosofía social y política.

En el Proyecto educativo *Filosofía para niños*, esas tareas se abordan desde el diálogo filosófico en el aula. No se trata de enumerar y adherirse a alguna de las teorías éticas, jurídicas o políticas al uso, o a la suma de todas ellas, sino de repensar, desde el esfuerzo práctico por comunicarse y hacer valer el mejor argumento, los problemas que están en el origen de dichas teorías, y que permiten su más genuina comprensión.

