

INVESTIGANDO SOBRE JUSTICIA, SOLIDARIDAD Y DEMOCRACIA

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 JUSTICIA, SOLIDARIDAD Y DEMOCRACIA

Manual del Profesor

I.E.S. nº 8

Autores

Marta Aja Cobo María Olivares Cano Alberto Ortega Aramburu
Severino Pérez Misas 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: SE-3902-2004

ISBN: 84-9744-032-3

Composición y Maquetación: Servicios Integrales de Edición Távora, s.l.

Impresión: Publidisa

ÍNDICE

Introducción	11
1. Ideas Principales	23
CAPÍTULO I	25
CAPÍTULO II	31
CAPÍTULO III	35
CAPÍTULO IV	41
CAPÍTULO V	45
CAPÍTULO VI	47
CAPÍTULO VII	50
CAPÍTULO VIII	55
2. Ejercicios	59
1. ARGUMENTACIÓN	
1. Razonamiento inductivo	65
Plan de discusión. Capítulo I	65
Ejercicios	66
2. Posibilidad, indicios pruebas	67
Ejercicios	67
3. Motivos, razones y pretextos	69
Ejercicios	69
4. hechos	69
Ejercicios	70
2. MEDIOS Y FINES	
Plan de discusión. Capítulo I	73
Ejercicios	74
3. COMUNIDAD DE INVESTIGACIÓN	
Plan de discusión. Capítulo I	79
Ejercicios	82
4. LA VIOLENCIA	
1. Peleas	84
Plan de discusión. Capítulo I	85
Ejercicios	85
2. La violencia y sus formas	86

Ejercicios	86
5. LEGALIDAD Y LEGITIMIDAD	
Ejercicios	89
6. DELITOS Y CASTIGOS	
Ejercicios	91
7. DESIGUALDADES: DISCRIMINACIÓN Y SOLIDARIDAD	
Plan de discusión. Capítulo III	93
Ejercicios	94
8. LOS DERECHOS HUMANOS	
Introducción general	102
Derechos políticos. Primera generación de Derechos Humanos	102
Derechos sociales. Segunda generación de Derechos Humanos	103
Derechos de los pueblos. Tercera generación de Derechos Humanos	103
Ejercicios	104
9. DEMOCRACIA	
La exclusión	107
La relación entre Democracia y reparto de la riqueza	107
La toma de decisiones en Democracia	108
Democracia y los grandes problemas de la Humanidad	108
Democracia y vida cotidiana	108
Plan de discusión Capítulo I	109
Ejercicios	111
10. APARIENCIA FÍSICA, BELLEZA Y SALUD	
Plan de discusión. Capítulo I	116
Ejercicios	117
11. SENTIMIENTOS	
Ejercicios	122
12. EXPERIENCIA ESTÉTICA	
Ejercicios	129
13. LIBERTAD, RESPONSABILIDAD Y VALORES	
Plan de discusión. Capítulo IV	132
Ejercicios	132
14. MEDIO AMBIENTE Y CONCIENCIA ECOLÓGICA	
Ejercicios	134
15. BUSCAR LA FELICIDAD, VALORES E IDEA- LES DE VIDA	
Ejercicios	137
16. OCIO, DIVERSIÓN Y TIEMPO LIBRE	
Ejercicios	140
17. EL TRABAJO	
Ejercicios	144
3. El comentario de texto	149
1. Un modelo de comentario de texto	150
2. Textos cuyo comentario se puede integrar en las actividades en el aula	152
– TEXTO Nº 1	152
José Luis Sampedro. <i>El mercado y la globalización.</i>	
– TEXTO Nº 2	155
Aristóteles. <i>Ética a Nicómaco, I, 4.</i>	

– TEXTO N° 3	157
Epicuro. <i>Carta a Meneceo</i> .	
– TEXTO N° 4	159
Kant. <i>Crítica de la razón práctica</i> .	
3. Textos que se presentan a modo de ejemplos de cómo podría integrarse la lectura individual de alguna obra breve con el trabajo diario en el aula a través de un comentario de texto	162
– TEXTO N° 1	162
Miguel de Unamuno. <i>San Manuel Bueno, Mártir</i> .	
– TEXTO N° 2	165
Jack London. <i>Asesinatos, S. L.</i>	
4. La disertación Filosófica	169
1. La disertación filosófica: procedimientos para explicar al alumnado lo que se espera que hagan en una disertación	170
2. Un modelo de evaluación y calificación basado en criterios explícitos	173
5. Observaciones y evaluación	177
1. Plantilla del cuaderno-diario de clase	179
2. Plantilla de observación por capítulos	182
3. Plantilla de observación de factores cognitivos	183
4. Cuestionario de autoevaluación	184

Introducción

Investigando sobre justicia, solidaridad y democracia es el manual para el profesor que acompaña a la novela *IES nº 8*. Ambos están diseñados como un material adecuado al currículo de la asignatura de Ética de 4º curso de la ESO, y pretenden también ajustarse a los requisitos que deben cumplir los relatos del programa creado por M. Lipman, conocido bajo el nombre de “Filosofía para Niños” (en adelante, FpN). En este manual incluimos una programación concreta de la asignatura de Ética del 4º curso de la ESO.

El programa FpN surgió hace ya más de tres décadas en el contexto de una reflexión de fondo sobre las funciones y finalidades de la educación y el papel que la filosofía puede y debe jugar en ella. En principio no hay una relación directa entre ese programa y un interés circunstancial como es el de cubrir las necesidades curriculares de una asignatura en el contexto de la legislación educativa del Estado Español. No obstante, nos proponemos mostrar cómo el planteamiento pedagógico que subyace al Programa de FpN lo convierte en un instrumento especialmente adecuado para impartir un curso de Ética en 4º de la ESO, sobre todo si queremos respetar las orientaciones que figuran en la propia legislación y que requieren unos procedimientos sin los cuales están condenadas a quedar reducidas a meras declaraciones de principios.

Las novelas de M. Lipman fueron escritas en un contexto espacio-temporal y cultural (Estados Unidos, a principios de los años setenta) muy distinto al nuestro. Precisamente por eso nos propusimos escribir nuevas narraciones que, si bien pretenden ser fieles al espíritu de FpN, también tratan de adaptarse a nuestro contexto actual y a nuestros contenidos curriculares. Naturalmente, estos nuevos relatos requieren un uso acorde con la metodología del programa; y requieren también compartir el proyecto que sustenta tanto al método como al programa. Tan importantes como la propia narración son las indicaciones que hacemos en este manual: planes de discusión, ejercicios, comentarios de texto...

En esta introducción nos proponemos responder a las siguientes cuestiones:

1. Aclarar por qué creemos que la orientación pedagógica del Programa de Filosofía para Niños lo convierte en un instrumento especialmente valioso para impartir un curso de Ética en 4º de la ESO.
2. Justificar por qué ha sido necesario redactar una narración distinta de las que figuran en el corpus original producido por M. Lipman, y en qué sentido la creemos plenamente adaptada a los contenidos curriculares y orientaciones que figuran en nuestra legislación sobre la asignatura de Ética del 4º curso de la ESO.
3. Algunas orientaciones sobre cómo debería ser usada la novela *I.E.S. nº 8* para hacer de ella una propuesta pedagógica coherente y, sobre todo, adecuada al proyecto de FpN, evitando algunos errores graves.
4. Una presentación de los materiales didácticos que contiene este manual y algunas indicaciones sobre su uso.

I

En la Introducción de los contenidos curriculares de la Ética de 4º curso se dice que **“la educación tiene como uno de los fines esenciales el pleno desarrollo de la personalidad humana de los alumnos, incluyendo de modo preeminente su formación moral, de tal modo que el proceso y la acción educativa les permitan ir asumiendo de modo crítico, reflexivo y progresivo el ejercicio auténtico de la libertad, de sus derechos y de sus deberes individuales y sociales, en un clima de respeto y tolerancia positiva hacia otras posturas morales, políticas y religiosas diferentes a las de su cultura original”**. Esta dimensión concierne a toda la comunidad educativa, pero ello no excluye la necesidad de una materia que propicie explícitamente la reflexión y fundamentación moral. Se señala que **“la construcción de esa fundamentación nos lleva necesariamente a la afirmación de la persona como fin en sí misma”** (...) y ese **“respeto incondicional a la persona humana es objeto de descubrimiento por medio de la racionalidad dialógica que propugna y utiliza la filosofía moral”**. Se aclara que la Ética constituye una materia autónoma de carácter filosófico que en modo alguno puede ser una alternativa a la religión porque **“debe ser patrimonio común de todos los alumnos y contribuir a formar ciudadanos racionales, críticos, abiertos y tolerantes”**. Y se añade que **“la Ética suele presentar en forma de dilemas los problemas morales generados en el mundo actual, tratando de desarrollar en los alumnos la capacidad crítica y argumentativa de un modo eminente y evitando siempre cualquier forma de adoctrinamiento moral”**. (1)

El modelo de educación ética que subyace a estas orientaciones presenta cuatro características esenciales:

1. Debe desarrollar un pensamiento crítico y argumentativo.
2. Debe afirmar la libertad y dignidad de la persona humana considerada un fin en sí mismo.
3. Debe promover el respeto hacia los deberes individuales y sociales y la tolerancia positiva hacia la diversidad cultural.
4. Debe configurarse como una racionalidad dialógica que contribuya a la formación como ciudadanos en una democracia realmente participativa.

Pues bien; éstos son precisamente los ejes vertebradores del Programa de Filosofía para Niños que inició ya hace más de 30 años M. Lipman en el Montclair State College (New Jersey).

(1) La novela *IES n°8* y el manual para el profesor que la acompaña *Investigando sobre Justicia, Solidaridad y Democracia* comenzaron a gestarse en el marco de la L.O.G.S.E. y del currículo establecido en el Real Decreto 1390/1995, de 4 de Agosto. El currículo establecido para la Ética de 4º de la ESO en el Real Decreto 937/2001 no presenta grandes diferencias y, desde luego, no invalida estos materiales. Ni siquiera la L.O.C.E., cuyas diferencias con la L.O.G.S.E. sí son de fondo, trajo consigo grandes diferencias en cuanto al currículo de la Ética se refiere. En tanto no sea derogada, la L.O.C.E. es nuestra actual Ley Orgánica. El Real Decreto 831/2003, de 27 de junio fija las enseñanzas comunes de la ESO. Serían los mínimos a partir de los cuales cada Comunidad Autónoma puede presentar su propio currículo. Posteriormente se publicó el Real Decreto 116/2004, de 23 de enero, de aplicación en Ceuta, Melilla y todas las Comunidades que no publiquen su propio currículo. Pero el calendario de aplicación de la L.O.C.E. ha sido paralizado. El motivo de esta exposición no es otro que mostrar la continuidad y validez de nuestra propuesta, que no se invalida a través de los cambios legislativos que se han producido. En cualquier caso, los objetivos, contenidos y criterios de evaluación a los que debe ajustarse **nuestra programación para el curso 2004/ 2005** son los establecidos en el *Real Decreto 937/2001 de 3 de Agosto; BOE 7 de septiembre de 2001, dentro del marco legislativo de la L.O.G.S.E.* Pero las citas que tomamos de la introducción a la materia de ética pueden ser las mismas si tomamos este último Real Decreto de la L.O.G.S.E. 937/2001, el Real Decreto 831/2003 de la L.O.C.E. o el Real Decreto 116/2004 de enero, también de la L.O.C.E.

Empecemos por la cuarta característica.

Como es sabido, el punto de partida del programa consiste en una serie de relatos especialmente diseñados para ayudar a despertar la reflexión filosófica en el aula desde los primeros años de la escolaridad. El verdadero núcleo de la propuesta pedagógica empieza ahí y consiste en suscitar un diálogo sobre dicha reflexión que vaya implicando progresivamente a todos los alumnos, de forma que el proceso inquisitivo de preguntas y respuestas configure unas ricas relaciones de intercambio comunitario en el aula y, a su vez, dichas relaciones contribuyan a enriquecer la calidad de las preguntas y las respuestas. Este proceso dialéctico ha sido descrito como promover la transformación del aula en una “**comunidad de investigación**”. Se trata, en definitiva, de pasar de una escuela en la que el profesor transmite unos contenidos sustantivos a una escuela capaz de permitir a los niños recrear los procesos a través de los cuales esos contenidos se han constituido.

Esta propuesta supone una determinada concepción de la filosofía y una contrastada teoría psicopedagógica, que confluyen de forma absolutamente natural en el programa de FpN. Lipman suele invocar el concepto socrático de la mayéutica para mostrar como, desde su origen, el discurso filosófico, en su oposición al dogmatismo de la creencia acrítica, conlleva un tipo de indagación conceptual de carácter dialógico y comunitario. Y en ello radica precisamente su alto valor educativo, pues, siguiendo en esto a psicólogos como Mead, Vigotsky o Bruner, considera Lipman que la construcción de las habilidades cognitivas de tipo superior pasa por *una práctica social comunicativa interiorizada*, pero tiene un fundamento competencial en edades mucho más tempranas que las que la tradición y buena parte de la psicología evolutiva venían admitiendo. Estimular a los niños para que aprendan a filosofar no es ningún despropósito, sino una vía privilegiada para construir dichas habilidades cognitivas.

El padre del término “**comunidad de investigación**” es Peirce. El pragmatismo americano parte del modelo de racionalidad de las ciencias empíricas, cuando considera la verdad como una aproximación siempre falible y susceptible de ser revisada a la luz de nuevas evidencias, que no necesariamente tienen que ser nuevos “hechos” acumulables a los ya conocidos; pueden ser también nuevas estructuraciones de la experiencia que configuran nuevas constelaciones de hechos, una nueva realidad, que no preexiste al acto mismo del conocimiento.

El positivismo lógico transformó el lenguaje del dato sensorial (presente en toda la filosofía moderna, desde las llamadas “cualidades primarias” de Descartes) en un vocabulario básico. Pero dicho vocabulario presenta la misma carencia de justificación (insuficiencia de las oraciones de reducción para explicar el vínculo lenguaje-naturaleza, según denuncia Kuhn) y análogos supuestos metafísicos que la filosofía cartesiana, pese a que, en teoría, el positivismo reniegue de la metafísica (2). Si Descartes o el positivismo lógico hubieran tenido razón, los hechos, la lógica y las matemáticas serían los elementos fundamentales a partir de los cuales las mentes individuales construyen el conocimiento y eso sería lo que la escuela tendría que transmitir a los niños. Pero, según Peirce, las cosas no son así. Él denuncia lo que llama “el error cartesiano” (3). A ese mismo error,

(2) Thomas Kuhn. “Algo más sobre los paradigmas”, en *La Tensión Esencial*, Méjico 1982, pp 317-343

(3) Charles S Peirce. “Algunas consecuencias de cuatro incapacidades”, en *El hombre, un signo*. Editorial Crítica. Barcelona 1988, pp 88-122

compartido por las tradiciones racionalista y empirista, Kuhn lo llama “la posición filosófica tradicional”. En el pensamiento de Peirce la “comunidad de investigación” desplaza a la mente individual cartesiana: los “datos atómicos” de los sentidos no tienen un estatuto privilegiado en el conocimiento; la posibilidad de alcanzar un conocimiento común y comunicable no radica en una comunidad de sensaciones (que por individuales serían incommunicables) sino en la posibilidad de estructurar y delimitar “lo dado” de la misma forma. Lo que se presenta a la mente individual y las categorías interpretativas compartidas por una comunidad son ingredientes que sólo pueden separarse analíticamente, pero no ontológicamente.

Dewey conecta además ese modelo de racionalidad con el proyecto ético y político de una ciudadanía que asuma la democracia como una forma de vida (4). Lipman da una nueva vuelta de tuerca al sostener que es precisamente en la indagación filosófica donde el concepto de “comunidad de investigación” tiene su mayor justificación. En efecto, mientras que la ideología positivista ha oscurecido a menudo el quehacer científico y ha invocado el nuevo dogmatismo de los datos sensoriales, sin cuestionar el conjunto de supuestos experienciales e interpretativos que les otorgan significado, clarificar tales supuestos es lo que gran parte de las distintas corrientes de la filosofía contemporánea (fenomenología, hermenéutica, teoría crítica...) han ido identificando precisamente como núcleo sustantivo del quehacer filosófico.

Si esta propedéutica es relevante en cualquier área del saber, lo es aún con mayor fuerza en el área de la investigación ética. Si, como señalan las orientaciones de la materia, hay que huir de todo adoctrinamiento, la única forma de fundar racionalmente unos valores es a través de esa indagación dialógica y comunitaria (“democrática”, en el sentido de Dewey), que permita simultáneamente reconstruir patrones de valoración identitarios y cuasitrascendentales y contrastarlos con la experiencia. Más aún cuando ciertos dogmas están justificando formas de dominación y explotación absolutamente incompatibles con la democracia y el bienestar de las personas. En definitiva, se trata de crear una experiencia común, no ingenua, que constituya una metáfora no reduccionista ni impositora de los intereses de una minoría social privilegiada, sino que conforme un “mundo” en el que todos tengan un “poder” de valoración unido a su participación y capacidad de decisión a lo largo de un proceso que se constituya así en forma vida.

Ello nos lleva a **las otras tres características** de la enseñanza/aprendizaje de la ética (pensamiento crítico, creativo y respetuoso con la libertad de la persona y atento al entorno). En efecto, Lipman sostiene que el Programa de FpN, al promover la transformación del aula en una comunidad de investigación, contribuye a potenciar un **pensamiento de orden superior**, un pensamiento que sea **crítico, creativo y cuidadoso**.

Pensamiento **crítico** y pensamiento **creativo** son dos polos que hay que pensar en su mutua interacción y provechosa fecundación (5). Mientras que por pensamiento crítico suele entenderse aquella dimensión en que pretendemos llegar a una verdad intersubjetiva haciendo valer juicios regidos por criterios rigurosos y fundados, aunque sensibles a las diferencias contextuales, y abiertos, mediante la experiencia, a su propia autocorrección, por pensamiento creativo se alude

(4) John Dewey. “La concepción democrática de la Educación” en *Democracia y Educación*. Ediciones Morata. Madrid 1998, pp 77-91.

(5) Matthew Lipman. “Una definición funcional del pensamiento crítico” y “El concepto de pensamiento creativo”, en *Pensamiento Complejo y Educación*. Editorial De La Torre, Madrid 1997, pp 171-183 y 265-283.

a aquella dimensión del pensar divergente que busca ampliar el significado atendiendo de forma preeminente al contexto, aunque siendo sensible a ciertos criterios contrastados. Si la dimensión crítica es analítica, explicativa, y asegura las implicaciones de nuestro pensamiento, la dimensión creativa es más holística e intuitiva (como sucede con el uso analógico y metafórico del lenguaje), amplía los significados y sugiere nuevas relaciones que deban ser pensadas. Si la dimensión crítica pretende ser consecuente con patrones y criterios socialmente compartidos y explícitos, la dimensión creativa apela a menudo a la afirmación de la mirada singular y personal que tiende a trascenderlos. En todo genuino proceso de investigación hallamos rasgos de ambos tipos de pensamiento.

Por pensamiento **cuidadoso** se entiende aquella dimensión práctica, valorativa y afectiva que tiende a seleccionar lo que exige la solicitud de nuestro pensar de forma preeminente: el cuidado de sí, de los otros, del medio natural... (6) En definitiva, representa reconocer la dimensión moral, intencional, de nuestro pensamiento y la determinación cognitiva fundamental que conllevan las emociones y actitudes. Como señala Lipman, no se trata de nuestra capacidad para reflexionar sobre los valores (eso formaría parte de la dimensión crítica) o para descubrir nuevos valores (dimensión creativa), sino de nuestra capacidad para valorar, para pensar desde valores. Al tomar en consideración esta dimensión, Lipman se aleja también de la pretensión positivista de un pensamiento supuestamente neutro en el plano axiológico y apuesta por aquellos valores que nos humanizan y que son los que subyacen a un genuino interés comunicativo y emancipador.

La apuesta del Programa de FpN es que la práctica dialógica y reflexiva que se intenta estimular en el aula contribuye de forma relevante a desarrollar estas tres dimensiones del pensamiento complejo. La atención que el programa presta a las destrezas cognitivas propias del pensamiento crítico es tal vez el aspecto más llamativo y reconocido. Obviamente no se trata de suscitar en la clase un diálogo de besugos, una cháchara estéril y autocomplaciente, pues continuamente se solicita inquirir, argumentar, explicitar razones y criterios, descubrir supuestos, reflexionar sobre consecuencias futuras... La dimensión creativa no es menos relevante, como lo muestra la atención por integrar todas las ideas y perspectivas individuales, alentar el pensamiento propio, provocar situaciones de “conflicto cognitivo”... Pero la auténtica clave de bóveda del Programa es precisamente la tercera dimensión, condición sin la cual no es posible la auténtica comunidad de investigación, que requiere mucho más que buenos modales, información e inteligencia, aunque también requiera todo eso. Cualquiera que lo haya intentado poner en práctica sabe que la condición que posibilita su ejercicio, y además su resultado más satisfactorio, es el conjunto de predisposiciones afectivo-cognitivas propias de un auténtico diálogo (escuchar, ponerse en el lugar del otro, ser sensible a la pluralidad de perspectivas, construir a partir de las ideas ajenas, etc.). Ahora bien; esas disposiciones son precisamente el fundamento de la vida moral y, sin exageración, podríamos decir que los contenidos básicos de la ética de 4º curso (nuestra común libertad y dignidad como seres humanos que sustenta la idea de unos Derechos Humanos y de una convivencia democrática). De modo que, en el fondo, la clase de ética no sería más que un hacer explícitos y generalizar los presupuestos de una práctica dialógica precisamente para reforzarla y asegurarla.

(6) Matthew Lipman. “Caring as thinking”, en *Inquiry. Critical thinking across the Disciplines*. Vol. XV, nº1. 1995.

II

“El texto que inaugura un proceso de pensamiento ha de ser en sí mismo modelo del proceso”. (7)

Como ya hemos dicho, uno de los rasgos distintivos del Programa de FpN es la utilización de textos narrativos como punto de partida para la deliberación y reflexión filosófica. El conjunto de narraciones escritas por Lipman, dirigidas a distintas edades y articuladas en torno a distintos ejes temáticos, constituyen el principal activo del Programa FpN. Son relatos predominantemente dialógicos que dan pie a plantear todas las grandes cuestiones filosóficas enraizadas en las situaciones cotidianas de la vida infantil, al tiempo que ofrecen un modelo positivo de reflexión y de diálogo dentro y fuera del aula.

Escoger como punto de partida textos de carácter narrativo no es un capricho más o menos irrelevante o un mero recurso “motivador”. Si así fuera, lo mismo podría usarse una película, una representación teatral, un grabado, un juego, etc. Las habilidades de pensamiento complejo que el Programa pretende estimular aúnan, como ya hemos dicho, notas de pensamiento crítico y de pensamiento creativo. La construcción de conceptos y razonamientos rigurosos aptos para expresar una verdad intersubjetiva, tiene que hundir sus raíces en esquemas espacio-temporales llenos de significatividad que permiten movilizar todo tipo de resortes afectivos y mostrar la relación dinámica entre conocimiento y vida. Lipman se subleva frente a la rígida división de tareas que predomina en nuestros diseños curriculares: los cuentos y relatos aparecen como formando parte de lo exclusivamente literario, imaginativo y lúdico, en tanto que las disciplinas instructivas se reservan el tipo de texto expositivo y analítico clásico de los manuales escolares.

“Necesitamos textos que incorporen, y por ello modelen, tanto la racionalidad como la creatividad” dice Lipman para justificar la relevancia de un tipo de relatos que aúnen calidad literaria, adecuación psicológica (a la edad y tipo de alumnos a los que va dirigido) y pertinencia por los temas filosóficos que puedan suscitar. El esquema narrativo con un importante peso de los diálogos se configura como el tipo de texto más conforme a estas exigencias. El diálogo pone en juego una pluralidad de perspectivas, eliminando el peso dogmático del punto de vista único y omnisciente del autor; además permite exhibir conductas y sentimientos que pueden tener relación directa con los contenidos que se debaten. La estructura narrativa permite una identificación suficiente de los alumnos con las problemáticas que se trata de poner en juego, pues al fin y al cabo todo proceso de construcción de una identidad ya sea individual o social tiene también una estructura narrativa. Y aquí tocamos el punto decisivo: el relato debe ser un modelo del tipo de comunidad de investigación que se trata de promover y debe mostrar, por tanto, en su despliegue temporal, la forma en que a través de un proceso va constituyéndose como tal.

El propio Mathew Lipman nos advierte sobre el riesgo que correríamos si nos limitásemos a sustituir el paradigma de la mera transmisión de conocimiento por el paradigma del puro relato: podríamos conformarnos con formular generalizaciones a partir de datos unívocos que ahora,

(7) Matthew Lipman. “Pensamiento Complejo y Educación”. Ediciones De La Torre . Madrid 1997, p.292.

novedosamente, se presentarían en forma narrativa. En ese caso caeríamos de nuevo en el error en el que ya nos sumergimos hace cinco siglos (8). Es evidente que se refiere Lipman al error cartesiano, que en su última versión, sería el error positivista. De lo que se trata es de que el relato permita una auténtica “reconstrucción” de la experiencia que recibimos de nuestra cultura y que contiene más cosas que “hechos”, que datos puros; contiene también valores, emociones... Pero esto sólo puede mostrarse presentando en el propio relato a un grupo que, a través del diálogo investigador filosófico, vaya constituyéndose en comunidad de investigación(9).

Este último punto es precisamente el que nos ha animado a elaborar un relato que pretendemos adecuado para nuestros alumnos de 4º de la ESO y para abordar el temario propio de la asignatura de Ética.

Dada la calidad filosófica de los textos de Lipman, algunos compañeros que llevan años utilizándolos provechosamente han llegado incluso a poner en duda la necesidad de elaborar otros. Como se abordan casi todos los temas relevantes y con gran riqueza de matices, han sostenido que el posible desfase lingüístico o cultural (narraciones escritas hace 30 años para un público norteamericano no marginal) es algo absolutamente secundario. Otros, desde otra perspectiva muy distinta, (y difícilmente compatible con lo que el Programa implica) han dicho que “el texto es lo de menos”, que “el texto es un pretexto” y que el valor del Programa reside en su metodología.

Nosotros pensamos que ser consecuentes con los postulados de FpN exige el esfuerzo de elaborar otras narraciones genuinamente adecuadas a nuestra realidad, al tipo de alumnado que puebla nuestros Centros de enseñanza y a los temas que pretendemos suscitar.

Empecemos por esto último. Aunque las novelas de Lipman son recurrentes y en todas se trata de una amplia gama de cuestiones, abordan de forma privilegiada cierto tipo de temas; esto sucede con Lisa (subtitulada “investigación ética”) y con Mark (subtitulada “investigación social”). Ahora bien, este tratamiento diferenciado de cuestiones éticas y político-sociales dista mucho del programa único de Ética de 4º en que ambas temáticas son tratadas a la vez y en su interconexión. Por otra parte, tanto Lisa como Mark están escritas en una época en que sólo se atisbaban algunas de las grandes transformaciones que han tenido lugar en los últimos 20 años (el derrumbe del eje soviético, la constitución de una sola gran superpotencia, el desarrollo de las nuevas tecnologías, el avance hacia una “globalización” de algunos mercados, el desarrollo de movimientos identitarios nacionalistas y religiosos de tipo reactivo...) y muchas de las problemáticas que hoy tienen una relevancia importantísima en el plano político-social y ético estaban entonces en un segundo plano. Tal es el caso, por ejemplo, del uso fundamentalista y etnocentrista de la ideología democrática, de la importancia de los conflictos multiculturales o del deterioro del medio ambiente.

Por otra parte, ni el lenguaje ni muchos de los intereses que enmarcan los diálogos de las novelas de Lipman corresponden a los propios del alumnado que tenemos en nuestras aulas y mucho menos en la enseñanza secundaria. Si con los relatos pretendemos crear un modelo de pensamiento operante para nuestros alumnos, es necesario que dicho modelo se entronque en su realidad lingüística y cultural y nos muestre en forma idealizada las posibilidades de desarrollo positivo contenidas en

(8) Matthew Lipman. “El papel de las narraciones en la educación moral”. En Félix García Moriyón. *“Crecimiento moral y Filosofía para Niños”*. Desclée de Brouwer. Bilbao 1998, pp 115-124.

(9) Thomas Kuhn. “Objetividad, juicios de valor y elección de teoría”, en *La Tensión Esencial*. Méjico 1982, pp 334-364.

dicha realidad. Sólo desde dicho horizonte hermenéutico es posible que adquiriera significado la construcción de conceptos morales abstractos o incluso el diálogo con otras tradiciones culturales.

I.E.S. n° 8 está protagonizada por chicos y chicas que hablan aproximadamente como nuestros alumnos, que se interesan por cuestiones parecidas y reaccionan emocionalmente de forma similar. El punto de arranque es un conflicto desgraciadamente frecuente en nuestros institutos: el robo de una cazadora que da lugar a un clima de división, desconfianza e incluso violencia en una clase de 4° de la ESO. El verdadero tema de la narración es mostrar cómo a través de distintas vicisitudes y merced a una feliz convergencia de deliberación y de acción en común va cambiando el clima de la clase hasta constituirse en una comunidad capaz de deliberar y tomar decisiones razonables. A lo largo del proceso se plantean cuestiones relativas a todos los puntos del programa de Ética mostrando precisamente la interconexión entre las actitudes y conductas individuales y las dinámicas de grupo o de toda una sociedad, entre la reflexión teórica y la práctica.

Esta narración surge, por lo demás, como resultado de una experiencia anterior parcialmente fallida. Intentamos hace tres años escribir un relato centrado en la temática “justicia, democracia y solidaridad” que, a nuestro juicio, no estaba completamente actualizada en las novelas de Lipman. Aparte de su escasa trabazón narrativa, nos quedó un texto demasiado largo, denso y con un nivel de reflexión excesivamente distante de nuestros alumnos de 4° de la ESO (lo cierto es que lo escribimos más bien pensando en nuestros antiguos alumnos de 3° de BUP, que tenían un programa de ética centrado en temas de filosofía política). En lugar de desistir y olvidarnos de lo ya escrito, nos propusimos desarrollar una segunda tentativa partiendo del análisis crítico suscitado por la aplicación en el aula de nuestro primer relato. Es más, aprovechamos lo que ya en esa primera tentativa había funcionado: el perfil de un conjunto de jóvenes. Empezamos a escribir este segundo relato construyendo a partir de dichos perfiles e imaginándolos un poco más jóvenes.

Este manual es, a su vez, el resultado de un año de aplicación en el aula de este segundo relato. Aunque las Ideas principales que contiene las tuvimos en cuenta ya en el momento de escribirlo, no sucede lo mismo con los ejercicios que proponemos, que en gran medida nos han sido sugeridos a raíz de la experiencia en clase y las necesidades que se iban planteando. Más que elaborar ejercicios para aplicar en clase, han sido las preguntas planteadas por nuestros alumnos las que han guiado la elaboración de los ejercicios que contiene este manual.

III

Respecto al uso de este manual por parte del profesor querríamos hacer las siguientes observaciones:

1. Para sacar todo el provecho pedagógico posible de nuestra novela, especialmente si se comparte el proyecto educativo que está en su base, es conveniente estar familiarizado con la metodología propia del Programa de FpN. En este sentido, recomendamos que si se tiene la oportunidad se asista a alguno de los cursos de formación que los Centros de FpN o bien CPRs o algunas otras entidades suelen organizar en las distintas Comunidades Autónomas. De no ser ello posible, conviene al menos asesorarse con alguna persona que haya ya practicado el Programa. En cualquier caso, creemos irrenunciable el trabajo en colaboración entre los profesores que aplicamos el programa; la comunidad de investigación no debe estar presente sólo en las aulas, sino también en la preparación y el quehacer cotidiano del profesorado. Por eso, este Manual no es suficiente para adquirir la formación necesaria en la metodología propia del Programa FpN, sino que más bien debe considerarse un instrumento adecuado para quienes, teniendo un conocimiento básico de la misma, quieran sacar el máximo rendimiento a nuestra novela.
2. No obstante, tampoco queremos desalentar a nadie que, aun no teniendo esta formación previa, muestre un interés por el uso de estos materiales. Estimamos que ese atrevimiento es síntoma de que se trata de un profesor con un tipo de sensibilidad afín a la que se requiere para aplicar con éxito el Programa. Es más, posiblemente es el intento de llevar a cabo una práctica alternativa y de utilizar materiales alternativos al tradicional libro de texto lo que puede llevar a muchos a intentar relacionarse con el profesorado que ya cuenta con mayor experiencia en la aplicación del Programa.
3. Como primera orientación metodológica sobre el uso del manual se pueden concretar las siguientes recomendaciones negativas que establece el propio Lipman:
 - No obligar a los alumnos a seguir en sus discusiones el orden y prioridades de las Ideas Principales que figuran en este Manual; es preferible respetar y partir de los intereses de los alumnos.
 - No precipitarse a sentar cátedra sobre las distintas problemáticas tratadas, ni pretender que los alumnos lleguen a una respuesta unívoca y definitiva
 - No impedir que los alumnos expresen significados e ideas no inicialmente previstas en este Manual
 - No usar los ejercicios sin mostrar su relación con lo que se está debatiendo
 - No usar los ejercicios como sucedáneos de evaluación o exclusivamente como tarea para casa, en detrimento de su función esclarecedora de la investigación en el aula
 - No intentar abordar todas las ideas principales ni realizar todos los ejercicios, pues tanto la discusión de las primeras como la realización de los segundos tienen como objetivo primordial avanzar en las prácticas que transformen el aula en una comunidad de investigación ética.

Desde el punto de vista positivo, la lectura comunitaria de la novela y la estructuración en círculo del grupo-clase son pequeños detalles que ayudan a establecer la comunicación y a implicar a los alumnos en el trabajo que se está realizando como algo de todos y no como una clase en la que el profesor habla y los demás escuchan. También es importante que cada aportación sea tratada con el máximo respeto, como fruto del

trabajo hecho por alguien, y reconociendo la autoría de ese alguien escribiendo su nombre al lado de la pregunta o aportación.

4. El Manual debe considerarse como una mera ayuda para el profesor; le puede ayudar a detectar las principales problemáticas a las que da pie el relato, a orientar mejor los debates y a esclarecer los principales conceptos en el esfuerzo por aplicarlos a distintos contextos.
5. A título puramente ilustrativo, detallamos algunos de los procedimientos estándar que se suelen utilizar en las clases:
 - Disponer la clase en círculo.
 - Proceder a la lectura de un capítulo o de un episodio, leyendo por turnos, por ejemplo cada alumno un párrafo.
 - Elegir un moderador (a ser posible diferente en cada sesión) para dar los turnos de palabra, de modo que el profesor se pueda centrar en encauzar el debate.
 - Pedir a los alumnos que formulen por escrito preguntas (individualmente o en pequeño grupo) relacionadas con la lectura, indicando el pasaje que sugirió las preguntas.
 - Apuntar en la pizarra las distintas preguntas indicando sus autores.
 - Agrupar las preguntas por temas y/o subsumirlas en otras más amplias.
 - Establecer unas prioridades de debate.
 - Pedir a los alumnos individualmente o en pequeño grupo que escriban sus respuestas y opiniones, fundamentándolas.
 - Abrir un turno de puesta en común, con posibles réplicas y contrarréplicas.
 - Hacer un balance de cada cuestión debatida, determinando el grado de acuerdos alcanzados, las posturas que sigan divergiendo y las nuevas preguntas que hayan podido surgir en el debate.
 - En cualquier momento de este proceso el profesor puede intervenir:
 - proponiendo a su vez nuevas preguntas
 - sugiriendo nuevas formulaciones
 - pidiendo a los alumnos que se esfuercen en argumentar, explicitar sus supuestos o pensar posibles implicaciones
 - planteando ejercicios que contribuyan a esclarecer y profundizar los conceptos que se estén trabajando
 - no permitiendo que el debate derive en algo irrelevante o irrespetuoso.

IV

Este manual consta de los siguientes elementos:

1. Una exposición por capítulos de las “Ideas principales” que a nuestro juicio podrían tratarse en relación con los pasajes concretos de la novela. En cada temática intentamos describir aquellas cuestiones que a nuestro juicio merecerían ser tenidas en cuenta para orientar el debate. Muchas de esas Ideas se repiten (con distintos matices) en varios capítulos y otras sólo aparecen en alguno de ellos. Conviene tener presente que las preguntas que pueden plantear directamente los alumnos raramente abarcan estas cuestiones con el mismo grado de abstracción y radicalidad. Es muy posible que gran parte de dichas preguntas tengan que ver con cuestiones de la trama o del carácter y motivaciones de los personajes. De lo que se trata es de partir de las preguntas realizadas por los alumnos y elevar a través del diálogo investigador filosófico el grado de abstracción, apuntando hacia alguna de las problemáticas más relevantes presentes en las Ideas Principales.
2. La segunda parte contiene una propuesta de ejercicios que agrupamos en 17 bloques temáticos. El motivo de que los ejercicios no se presenten por capítulos, sino por bloques temáticos, es que muchos de ellos pueden utilizarse en distintos capítulos y que en esta forma expositiva se muestra mejor su interrelación. No obstante, en algunos casos sí se propone una distinción por capítulos, dentro del bloque, cuando la propia progresión de la novela sugiere la conveniencia de un escalonamiento y gradación de los ejercicios. Como puede verse fácilmente, los tres primeros bloques tienen que ver con las destrezas cognitivas y metacognitivas propias del Programa de FpN y se trabajan en todos los capítulos (argumentación, fines/medios y comunidad de investigación). Otros dos bloques van destinados a explorar las disposiciones afectivas a partir de las situaciones de la novela (los sentimientos, la experiencia estética). El resto se refieren a distintos temas relevantes en una clase de Ética (desigualdades, discriminación y solidaridad; Derechos Humanos; democracia; la violencia ; legalidad y legitimidad; los delitos y los castigos; la libertad y la responsabilidad de la persona; la apariencia física, la belleza y la salud; los valores e ideales de vida; el ocio y uso del tiempo libre; el trabajo; el medio ambiente y la conciencia ecológica). El orden de estos reagrupamientos no presupone ningún criterio de prioridad en su tratamiento y no obedece más que a razones de claridad expositiva.
3. A continuación proponemos una serie de textos repartidos en dos grupos y una guía de trabajo específica para que nuestros alumnos puedan trabajar la técnica del comentario de textos, pero dentro de la filosofía del Programa. El primer grupo de textos guarda relación directa con temas planteados en la novela y recomendamos vivamente su uso, porque viene a colmar algunos contenidos curriculares (como el punto de conocimiento de las principales teorías éticas de nuestra tradición), que, de otro modo, quedarían tratados de forma poco explícita. El segundo grupo se refiere a cuestiones que, aunque desbordan las planteadas directamente en nuestra novela, pueden trabajarse provechosamente en una clase de Ética, en comunidad de investigación, integrando lecturas que los alumnos pueden hacer individualmente en casa, pero que se relacionan con las dis-

usiones en el aula y con la novela que sirve de eje al curso. Por supuesto los dos textos que se presentan son sólo una propuesta; cada profesor elegirá unas u otras lecturas para que los alumnos realicen individualmente en su casa y de esas lecturas seleccionará los fragmentos a trabajar en clase para integrarlas con el proceso de investigación ética que se vaya desarrollando.

4. En el cuarto apartado presentamos algunos procedimientos para explicar a los alumnos el modo de realizar una disertación filosófica (lo cual puede resultar complicado, especialmente con algunos) y un modelo de evaluación basado en criterios explícitos.
5. Por último, presentamos un total de cuatro plantillas que a nosotros nos han resultado muy útiles, no sólo para la observación en clase sino también para una auténtica evaluación de los pasos que vamos dando hacia ese ideal que es la comunidad de investigación. Nos parece especialmente valioso hacer partícipe al alumno del proceso de evaluación.

* * *

Quisiéramos manifestar nuestro agradecimiento a todas las personas que han tenido la paciencia de leer estos materiales y aportar multitud de sugerencias que nos han permitido mejorarlos notablemente. Esperamos que, a raíz de su publicación, este proceso no decaiga y que recibamos nuevas críticas y comentarios que nos permitan perfeccionarlos en el futuro. No podemos dejar de mencionar a José Ramírez Muñoz y a Carmen Loureiro López. Mención aparte merecen nuestros compañeros del Seminario Permanente de FpN del CPR de Torrijos con los que hemos mantenido un diálogo y colaboración permanentes y que nos han aportado generosamente algunos de los materiales complementarios e ideas que figuran en este Manual.

Finalmente, nos gustaría expresar nuestro deseo de que el uso de este material en el aula proporcione aunque sólo fuese una pequeña parte de la satisfacción que a nosotros nos ha producido elaborarlo.

1. Ideas Principales

Las Ideas Principales hacia las que se podrían orientar las preguntas realizadas por los alumnos tras la lectura de la novela son las siguientes:

1. Argumentación
2. La comunidad de investigación
3. Fines y medios
4. Legitimidad del orden
5. Justicia
6. Desigualdades, discriminación, solidaridad
7. La educación
8. La apariencia física
9. Los sentimientos
10. Peleas, violencia
11. Derechos y deberes. Derechos Humanos
12. Libertad de las personas
13. Discriminación de género
14. Ocio, diversión, drogas
15. Teoría y práctica
16. Naturaleza, medio ambiente
17. El trabajo
18. Universo de valores, valores estéticos, valores morales
19. Democracia

A continuación se presenta un índice de las ideas principales por capítulos, que seguramente resultará mucho más práctico al profesorado; tras el índice se hace un análisis de esas ideas principales que puede ser muy útil si el profesor lo lee antes de la lectura comunitaria de cada capítulo:

CAPÍTULO I

1. Argumentación	25
2. La comunidad de investigación	26
3. Fines y medios	26
4. Legitimidad del orden	27
5. Democracia	27
6. Justicia	27
7. Desigualdades, discriminación, solidaridad ..	27
8. La educación	28
9. La apariencia física	28
10. Los sentimientos	28
11. Peleas, violencia	29

CAPÍTULO II

1. Argumentación	31
2. Fines y medios	31
3. Legitimidad del orden	31
4. Democracia	32
5. Justicia	32
6. La educación	32
7. Desigualdades, discriminación, solidaridad ..	33
8. La apariencia física	33
9. Los sentimientos	34
10. Peleas	34
11. Ocio, divertirse, drogas	34

CAPÍTULO III

1. Argumentación	35
2. La comunidad de investigación	35
3. Fines y medios	35
4. Legitimidad del orden	36
5. Democracia	36
6. Justicia	36
7. Desigualdades, discriminación, solidaridad ..	37
8. Derechos y deberes. Derechos Humanos	38
9. La educación	38
10. La apariencia física	38
11. Los sentimientos	38
12. Libertad de las personas	39
13. Discriminación de género	39
14. Ocio, divertirse, drogas	40

CAPÍTULO IV

1. La comunidad de investigación	41
2. Fines y medios	41
3. Teoría y práctica	41
4. Desigualdades, discriminación, solidaridad ..	42
5. Legitimidad del orden	42

6. Democracia	42
7. Justicia	43
8. La Educación	43
9. La apariencia física	43
10. Los sentimientos	44
11. La libertad de las personas	44

CAPÍTULO V

1. Argumentación	45
2. La comunidad de investigación	45
3. Fines y medios	45
4. Teoría y práctica	46
5. Los sentimientos	46
6. Libertad de las personas	46

CAPÍTULO VI

1. La comunidad de investigación	47
2. Fines y medios	47
3. La apariencia física	47
4. Los sentimientos	47
5. Libertad de las personas	48
6. Discriminación de género	48
7. Desigualdades, discriminación, solidaridad ..	48
8. Ocio, divertirse, drogas	49

CAPÍTULO VII

1. Argumentación	51
2. La comunidad de investigación	51
3. La educación	51
4. Los sentimientos	52
5. Libertad de las personas	52
6. Desigualdades, discriminación, solidaridad ..	53
7. Naturaleza, medio ambiente	53
8. Ocio, divertirse, drogas	54
9. Legitimidad del orden y participación en la toma de decisiones	54
10. Democracia	54

CAPÍTULO VIII

1. Argumentación	57
2. La comunidad de investigación	57
3. Los sentimientos	58
4. El trabajo	58
5. La educación	59
6. Discriminación de género	59
7. Desigualdades, discriminación, solidaridad ..	59
8. Ocio, divertirse, drogas	60
9. Universo de valores, valores morales, valores estéticos	60

Capítulo I

1. ARGUMENTACIÓN

Este capítulo ofrece muchas oportunidades para trabajar casi todas las destrezas relativas al razonamiento y la argumentación, partiendo precisamente de clamorosas falacias.

1. **Razonamiento inductivo** y sus límites: se abordan en este capítulo varios ejemplos de razonamiento inductivo y también de sus limitaciones, bajo la forma de abusivas generalizaciones. Ello da pie a una reflexión sobre la imposibilidad de verificar jamás una proposición general en un conjunto ilimitado: nadie podrá jamás verificar que todos los limones son amarillos. Y tampoco parece que un caso en contra pueda falsar una proposición general; en lugar de eso se recurre al socorrido tópico de “la excepción que justifica la regla”:

- Todos los de los pisos de realojo crean problemas.
- Todas las maderas flotan.
- Todos los que visitan el museo son japoneses.
- Todos los españoles emigrantes son potenciales ladrones de toallas en los hoteles.
- Todos los que fueron a la excursión de Navacerrada son potenciales ladrones de los prismáticos de Quique.

2. **Razonamiento deductivo (válido e inválido)**. Las generalizaciones abusivas dan pie a malos razonamientos porque se apoyan en premisas universales falsas. Pero no es ése el único error de razonamiento que existe en el capítulo. Más o menos explícitas aparecen inferencias formalmente inválidas. En efecto, aunque fuese verdad la premisa “todos los de piso de realojo generan conflictos”, del hecho de que se produzca un conflicto (el robo de la cazadora) no se infiere que haya tenido que ser producido por alguien de un piso de realojo. Y, naturalmente, aunque eso último fuese verdad, de ahí no se infiere que haya tenido que ser precisamente Manolo. Aunque los juicios de la forma “todos los x son y” no son en general reversibles, Gerardo así lo sugiere cuando dice “todo esto (los conflictos) pasa desde que vienen al instituto los de los pisos de realojo”.

3. También encontramos aquí ejemplos de **razonamiento analógico**. En efecto, se establecen analogías entre

- Los de los pisos de realojo y los emigrantes españoles en Suiza.
- Los de los pisos de realojo y los que fueron a la excursión a Navacerrada.
- Límites en los procedimientos de la policía y límites en los procedimientos de jefatura de estudios.

4. La corrección formal de nuestros razonamientos no garantiza ni mucho menos la verdad de nuestros enunciados. En el capítulo hay pasajes que permiten establecer diferencias conceptuales entre indicios y pruebas, buenas razones y prejuicios..., es decir, determinar todas aquellas **condiciones que sirven para fundar una verdad empírica**:

Existen indicios que hacen a Manolo sospechoso: partes de incidencias, haber estado en un grupo donde hubo un hurto... Pero el carácter probatorio de dichos indicios queda en entredicho cuando se establecen contraejemplos: Gerardo también tiene partes y Ernesto también estuvo en otra excursión donde hubo otro hurto. En realidad, el uso retórico de tales indicios por parte de Ernesto y Gerardo sólo trata de producir en el oyente, por efecto acumulativo, una presunción de culpabilidad; es la conocida falacia del argumento “ad hominem”. En tanto

que la incisiva réplica de Irene y Felipe podría considerarse una especie de argumentación retórica del “tu quoque”. El análisis de tales **falacias** nos llevan a la distinción entre puros prejuicios y buenas razones.

5. Precisamente, para esgrimir buenas razones, es importante saber **anticipar consecuencias**: por ejemplo, intentar determinar las consecuencias de liarse a golpes con los sospechosos de un delito o con los culpables de un delito (con pruebas irrefutables), prever las consecuencias de que los que cometan un robo no reciban un castigo, calcular las consecuencias de culpar a alguien sin pruebas... En este sentido, las reflexiones finales de Felipe y de Irene son muy interesantes; plantean el problema, que queda abierto.

De todo lo dicho se desprende que los protagonistas de nuestra historia distan mucho de razonar y argumentar de un modo riguroso. Hoy tendemos a identificar racionalidad con método científico. Ahora bien, el propio método científico ha sido objeto de reflexión a lo largo de la historia del pensamiento. En la modernidad acabó entendiéndose como tal un método inductivo y experimental, según el cual el conocimiento se construye apoyándose en los datos improblemáticos que nuestra experiencia perceptiva nos proporciona.

Desde luego, el razonamiento inductivo es necesario para funcionar en nuestra vida práctica y en la ciencia también; pero no es infalible: ni los datos puros son tales, ni la verificación y/o falsación definitivas que se apoyen en dichos datos son posibles. El análisis de conflictos cotidianos y de sus posibles causas como el que se presenta en este capítulo nos permite asomarnos a esta complejidad.

2. LA COMUNIDAD DE INVESTIGACIÓN

Este primer capítulo nos muestra cómo las actitudes y los procedimientos no son precisamente los más adecuados para investigar un asunto en comunidad: en primer lugar es muy difícil investigar cuando algo nos llega tan de cerca y el robo ha impactado mucho a todos. En segundo lugar, el Jefe de Estudios no recurre a una investigación, sino a la autoridad e incluso a amenazas y castigos aunque, desde luego, no a la fuerza ni a la violencia para encontrar al culpable. Por otro lado, Ernesto y Gerardo sí recurren a la fuerza y a la violencia para encontrar al culpable.

Sólo al final se entabla un diálogo que hace algún leve progreso aunque muy limitado. En todo caso se podría plantear en este capítulo qué carencias manifiesta aquí este diálogo, qué falta para que llegue a ser comunidad de investigación. Pero evidentemente, este tema dará mucho más juego en capítulos posteriores.

3. FINES Y MEDIOS

Encontramos aquí diversas posiciones. Por un lado, Ernesto y Gerardo representarían una posición maquiavélica: el fin justifica los medios. Según ellos está justificada la violencia para descubrir al autor de un robo. Obviamente, la violencia no es deseable pero la consideran moralmente admisible como un medio adecuado para un fin que consideramos bueno. Puesto que existen fines buenos en sí mismos, es bueno alcanzarlos aunque sea a costa de medios incompatibles con esos fines.

Según el pragmatismo no existe el fin último, como no existe el bien en sí ni la verdad en sí; todos los fines son provisionales y están sujetos a revisión; pero siempre los medios que utiliza-

mos deben ser coherentes con los fines que provisionalmente hemos establecido. Más en esta línea está la renuncia del Jefe de Estudios a tomar medidas de fuerza y a recurrir a la violencia (aunque su posición es muy limitada, puesto que amenaza con castigos colectivos, por ejemplo). Mucho más brillante es la reflexión de Irene que enlaza el problema con la anticipación de consecuencias: ¿qué es peor: quedarse sin cazadora o sentirse acusado por todos cada vez que sucede algo?

4. LEGITIMIDAD DEL ORDEN

¿Tenemos derecho a imponer un orden determinado? ¿Quién tiene derecho? ¿El jefe de estudios? ¿La policía? ¿El más fuerte? ¿La comunidad toda? ¿Alguien que represente a la comunidad? ¿Quién puede representar a la comunidad?

Podría plantearse en este capítulo si tendría derecho el Jefe de Estudios a poner orden y a descubrir al autor del robo sin reparar en medios. También si tendrían derecho a hacerlo Ernesto o Gerardo. Y, sobre todo, sería interesante derivar la reflexión hacia la legitimidad de los medios utilizados para poner orden. Pero este tema queda en este primer capítulo bastante en el aire. Se abordará de nuevo en capítulos posteriores.

5. DEMOCRACIA

Encontramos en este capítulo una situación idónea para reflexionar sobre las normas y las medidas a tomar con aquéllos que no las cumplen en una democracia. Es evidente que en el Antiguo Régimen el monarca, o bien el director-jefe de estudios-profesores, tendrían derecho a tomarse la justicia por su mano. Sobre todo porque las leyes son las que son por decisión de los gobernantes y los gobernados lo que tienen que hacer es acatarlas y obedecer. Pero en el capítulo se plantea incluso algo más: alguna persona particular podría considerarse legitimada a tomarse la justicia por su mano si considera que se ha producido una injusticia, y ello nos lleva a reflexionar sobre el concepto de justicia.

6. LA JUSTICIA

Este capítulo puede proporcionar un primer acercamiento al tema de la justicia, que será abordado con mucha más profundidad en capítulos posteriores. ¿Tenemos derecho a tomarnos la justicia por nuestra mano cuando somos agraviados o se vulneran nuestros derechos? ¿Y si los agraviados son amigos nuestros, tenemos el derecho y o el deber de intervenir? ¿Y si los agraviados son desconocidos, tenemos el derecho y/o el deber de intervenir?

Puede plantearse si Ernesto y Gerardo tienen derecho a intervenir para defender a Norberto. Si Antonio, Irene o Felipe tienen derecho a defender a Manolo; en qué circunstancias sí y en qué circunstancias no. Qué medios pueden utilizar y cuáles no. También puede plantearse el modo de hacer justicia del Jefe de Estudios, de la policía... y su legitimidad.

7. DESIGUALDADES, DISCRIMINACIÓN, SOLIDARIDAD

En este capítulo vemos desigualdades grandes en el origen social de los alumnos del instituto. Algunos viven incluso en un barrio de viviendas de realojo. Pero tampoco los demás tienen una

situación uniforme: Felipe ha sido emigrante en Suiza y padeció allí la marginación que sufrían los españoles, la madre de Norberto tiene que hacer horas extras cosiendo para poder comprar una cazadora a su hijo, algunas actividades extraescolares (la excursión a Navacerrada, por ejemplo) las pueden pagar unos sí y otros no...

Y no sólo hay desigualdades sociales y económicas: también encontramos desigualdades en el éxito académico de los alumnos: algunos han promocionado por imperativo legal. Incluso en el aspecto físico: Irene es descalificada por estar gorda y se la llama “vaca” (falacia *ad hominem*)

Estamos ante la actitud más nefasta que podamos tomar ante la diversidad. Los estereotipos y los prejuicios sobre determinados colectivos muestran defectos en nuestro razonamiento, sí; pero, además, muestran una faceta de nuestros sentimientos que resultaría bastante difícil de confesar explícitamente.

8. LA EDUCACIÓN

El tema de la educación saldrá recurrentemente a lo largo de toda la novela.

En este capítulo se pueden plantear preguntas sobre si la escuela responde a las necesidades de todos o para qué vamos a la escuela; si la educación es para los que se la merecen o si es para todos; quién “merece” más educación: los listos, que suelen ser los beneficiarios de las becas en cuanto termina la enseñanza obligatoria, o los más torpes y los que más dificultades tengan. También se pueden plantear las consecuencias de la promoción por imperativo legal.

9. LA APARIENCIA FÍSICA

En este capítulo sale el tema de la apariencia física en relación sobre todo con los insultos y las ofensas: Ernesto llama a Irene vaca y gorda. Por supuesto, la razón de su enfado es otra. ¿No es muy frecuente que, cuando no estamos de acuerdo con alguien o lo que alguien dice o hace no nos gusta, intentemos humillarle haciendo alguna referencia a su aspecto? Por supuesto, la apariencia física de esa persona no es lo que nos molesta o no nos gusta, pero utilizamos eso para ensañarnos. ¿Es lógicamente correcto disentir con lo que una persona dice o hace aludiendo a su aspecto físico? ¿Es moralmente correcto disentir con lo que una persona dice o hace aludiendo a su aspecto físico?

10. LOS SENTIMIENTOS

Todos los seres humanos tenemos sentimientos. No tenerlos sería peligroso socialmente: si no podemos conovernos ante la desgracia o ante la injusticia, difícilmente podremos ser buenas personas; probablemente seríamos una especie de bestias dotadas de inteligencia, lo cual nos haría probablemente más peligrosos. Un ingrediente fundamental en la dimensión moral de las personas son precisamente los sentimientos. De ahí que el crecimiento moral de las personas requiera una adecuada gestión de sus sentimientos (aunque, por supuesto, no requiere sólo eso).

Nuestros sentimientos de mayor relevancia moral tienen una doble dirección: hacia nosotros mismos y hacia los demás. Si no tenemos una cierta autoestima, difícilmente podremos compadecernos de los demás, ponernos en su lugar, solidarizarnos con lo que ellos sienten. Precisamente en el capítulo Felipe experimenta un sentimiento de máxima empatía o identificación con el otro cuando dice “yo también soy uno de los pisos de realajo”.

En el capítulo surgen los sentimientos en diversos momentos:

- Compasión de Felipe y de Irene.
- Miedo de Manolo.
- Ira en Ernesto o Gerardo.
- Valor en Irene y en Felipe.

11. PELEAS, VIOLENCIA

En este capítulo sale el tema de la violencia como procedimiento para afrontar un conflicto. Mientras que Ernesto o Gerardo consideran que es el mejor procedimiento posible y que, si la policía, jefatura de estudios o la autoridad, utilizaran este método, nos iría mejor a todos, otros ven algunas consecuencias del uso de la violencia. Sería bueno que la reflexión llevara a analizar las implicaciones, las consecuencias y la eficacia o ineficacia del uso de la violencia en determinados casos. Es un tema que continúa en el capítulo siguiente y que está presente en toda la novela.

También puede dirigirse la reflexión hacia el sentido de la violencia: puede ser violencia física o una violencia de otro tipo, como la vulneración de uno de nuestros derechos. El puñetazo recibido por Manolo es violencia, pero también es violencia que a uno le roben, que a uno no le presupongan la inocencia... Es muy interesante la reflexión final de Irene cuando se plantea qué es peor, si que le supongan a uno culpable de todo o quedarse sin cazadora.

Capítulo II

1. ARGUMENTACIÓN

A diferencia del capítulo I, donde se aborda la argumentación como tema explícito, de lo que se trata ahora es de que se convierta en el procedimiento para abordar ciertas cuestiones.. El profesor podría preguntar si estamos en algún caso ante una generalización precipitada, puede preguntar por las consecuencias de una determinada actitud, por los supuestos implícitos de algunas informaciones... y, por supuesto, esperar que sean finalmente ellos los que introduzcan estos elementos en el diálogo. También puede surgir la diferencia entre razones y excusas en los motivos de la tutora para negarse a colaborar con ellos en el viaje. Y también podría trabajarse el razonamiento condicional, sobre todo aplicado a las relaciones fines-medios y a las relaciones causas-consecuencias.

2. FINES Y MEDIOS

Este capítulo puede dar juego para profundizar en las relaciones entre medios y fines. ¿El fin de mantener el orden justifica el uso de un medio como castigar a alguien, incluso sin tener la absoluta seguridad de que sea culpable? ¿Pueden los educadores aplicar castigos colectivos como medio para mantener el orden? ¿Pueden aplicar la violencia como medio para resolver conflictos, robos...? ¿Qué consecuencias trae el uso de medios incompatibles con los fines que decimos que queremos conseguir?

También es muy sugerente la reflexión sobre los castigos y su finalidad. ¿Para qué se impone un castigo? ¿Para que “sufra” el que cometió una infracción? ¿Para que el culpable tome conciencia de lo que hizo mal y modifique su actitud en el futuro? ¿Para que alguien (a veces más personas de las que cometieron el delito) sufra alguna penalización severa de modo que todos vean que los delitos no quedan impunes?

3. LEGITIMIDAD DEL ORDEN

A la reflexión del capítulo anterior, que sigue presente en éste (y no repetimos ahora), se añaden nuevas dimensiones:

Puede plantearse la legitimidad del procedimiento para mantener el orden. Puede plantearse también el procedimiento por el que se ha establecido un determinado orden en un caso concreto. Y podemos plantearnos la finalidad de la ley, de un orden establecido: ¿Podemos vivir sin leyes? ¿Tenemos las mejores leyes posibles? ¿Quién tiene que decidir cuáles son las mejores normas posibles: la autoridad, quienes elijamos entre todos, todos los ciudadanos...?

También pueden surgir otros problemas: ¿qué se puede hacer con los delincuentes? ¿Tienen derechos los delincuentes? ¿Tiene derecho la comunidad a protegerse de los delincuentes?

4. DEMOCRACIA

La legitimidad de las normas puede conducirnos a la naturaleza del régimen político, a la distinta fundamentación de las leyes y de las sanciones en los sistemas dictatoriales, en las democracias formales y en las democracias auténticas. Parece obvio que ya nadie vaya a defender explícitamente las dictaduras. Pero demasiadas veces se justifica esa pantomima de democracia en la que los ciudadanos votan y luego delegan la toma de decisiones en expertos, que para eso están preparados. Es muy fácil descubrir a Pinochet; más difícil resulta descubrir el fondo de todos los campeones de la democracia que niegan la transmisión de la información a la ciudadanía por razones de seguridad, o porque las decisiones competen a los expertos, a los que ocupan un cargo o asumen una función... Y hasta pueden considerar una ofensa que los ciudadanos reivindiquen la transmisión de esa información y su participación en la toma de decisiones, pero con toda la información disponible, claro. No poner límites a la libertad individual es un riesgo para la democracia. Pero la falta de transmisión de toda la información o la delegación en la toma de decisiones es otro riesgo de mayor calibre para la auténtica democracia. Y la auténtica democracia no puede serlo sin ser universal; sin abarcar a todos los seres humanos; no a los de una polis, a los de una nación, a los de un género, a los expertos... el proyecto democrático en el siglo XXI es necesariamente supranacional y universal.

5. LA JUSTICIA

Es posible que salgan preguntas en este capítulo sobre la justicia; y también preguntas a partir de las cuales podamos conducir el diálogo hacia la justicia. Puede surgir el tema de quién está autorizado para imponer justicia: un individuo, la autoridad competente, un grupo... También puede plantearse el problema de los procedimientos utilizados para imponer justicia, la relación entre la justicia y la ley. Podemos avanzar en la discusión: ¿Todo lo que es legal es justo? ¿Todo lo que ha sido legal a lo largo de la historia ha sido justo? ¿Todo lo que es legal en un país democrático es justo?

Otras cuestiones que pueden aparecer:

- La relación entre castigos y justicia. Fin del castigo. Eficacia del castigo para el fin establecido.
- Los derechos de las personas. En particular, el derecho de una persona a que nadie vulnere sus derechos.
- Los derechos de los delincuentes (personas).

Finalmente, también puede salir el tema de si es justicia dar a todos por igual, dar a cada uno lo que se merece (ello nos lleva plantear los criterios en función de los cuales decidimos lo que merece cada uno), dar más a quien más carencias tiene...

6. LA EDUCACIÓN

Este es un capítulo que puede dar mucho juego sobre la educación. ¿Quién tiene derecho a decidir: los alumnos o los profesores? ¿Deben los alumnos obedecer siempre, algunas veces, nunca? ¿Los profesores tienen derecho a mandar/decidir porque son profesores y no deben dar cuentas; porque tienen buenas razones para decidir lo que hacen y las hacen explícitas; porque están más preparados y ya decidirán los alumnos cuando estén preparados...?

Se puede plantear qué diferencias hay entre una instrucción y una formación integral de las personas; si el propósito de la escuela es/debe ser mantener el orden en la escuela/el orden establecido en la sociedad o si pretendemos reconsiderar la legitimidad del orden en las clases y en la sociedad... someternos al orden vigente o interpretar la realidad para tomar partido, actuar y transformarla.

7. DESIGUALDADES, DISCRIMINACIÓN, SOLIDARIDAD

En este capítulo vemos desigualdades ya en el aspecto de las personas. Olga tiene una imagen estupenda, dedica mucho tiempo a cuidarla y desprecia a los que no tienen un físico agraciado o no se cuidan y arreglan debidamente.

Pero donde se aborda de verdad la diversidad es en las reflexiones y en las actitudes de Antonio y de Manolo. Manolo sabe perfectamente que él y los que son como él son perdedores; acaso pudieran ganar la pelea, pero al final, serían ellos los que más tendrían que perder. Los otros llevan un as en la manga: son hijos de familias bien e, incluso, Gerardo es hijo de un policía. Si a él le dan un puñetazo, a nadie le importará. Si se lo dan a otro, la cosa no quedará igual. A él le toca perder en todos los casos: si recibe el golpe, se queda con él; si lo da, recibirá una respuesta más traumática. Antonio piensa que ellos tienen razón, puesto que los otros han pegado primero. Pero Manolo sabe muy bien que no es cuestión de tener razón o no; es cuestión de que algunos siempre van a perder. Su renuncia a la violencia ni siquiera viene motivada porque considere que no es buena; se trata sólo de una cuestión práctica. Él se sabe perdedor a largo plazo, incluso aunque ahora pudiera ganar la pelea.

Antonio también ha padecido la marginación. Él es gitano, pero observa que las víctimas de esa discriminación no son sólo los gitanos. “No habían hecho más que machacarle desde que habían llegado al barrio, y en general, lo mismo les había ocurrido a los otros chicos de los pisos de reajo; incluso a los que eran payos como Manolo”.

No obstante, Antonio también se da cuenta de que no todos son iguales; él ha percibido cómo Clara es diferente, le trata como a los demás, le considera...

Puede surgir aquí la reflexión de qué pueden hacer los marginados, los discriminados. Por supuesto, la salida más inmediata, incluso la más cómoda, es la violencia. Si a mí me pegan, yo pego. Evidentemente, les pasarán factura (y a otros no) pero, puestos a perder, perder pegando. Y otra opción: renunciar a la violencia puede tener dos vertientes. Se puede renunciar a la violencia porque se sabe que, en último término, siempre se pierde (Manolo) o se puede renunciar a la violencia para no caer en una espiral que nada bueno puede traer para nadie. La cuestión es: ¿tienen los marginados derecho a vengarse del mundo y de la marginación que padecen?

8. LA APARIENCIA FÍSICA

La apariencia física vuelve a salir en este capítulo. En primer lugar, encontramos la descripción de Olga. No sólo tiene un tipazo; además está muy pendiente de cuidar mucho su vestuario. Incluso desprecia a los que son feos, no se cuidan ni viven pendientes de su aspecto. También aparece la imagen de Belén, muy sencilla y natural, pero sin duda agradable y adecuada a su propia forma de ser. Finalmente encontramos la impecable indumentaria de Raquel, la tutora, también muy acorde con su estricto carácter.

La apariencia física hace referencia en este capítulo al valor de la imagen y al valor de las personas. Probablemente las preguntas se dirijan en esa dirección.

9. LOS SENTIMIENTOS

Ya decíamos en el capítulo anterior que los sentimientos de relevancia moral tienen una doble dirección: hacia uno mismo (autoestima) y hacia los demás (compasión). Es crucial en este capítulo el contraste entre las diversas actitudes de los profesores en relación al sentimiento básico de la compasión, no en el sentido de la caridad, sino en sentido de considerar al otro como un igual, como a uno mismo; no puede sernos indiferente su sufrimiento, no puede sernos indiferente lo que piense (aunque sí tengamos derecho a estar en desacuerdo). El bien común no puede justificar que se violenten los derechos de ningún individuo.

También vemos el desprecio de Olga hacia lo que dicen sus amigas e incluso hacia ellas mismas. La ira de Antonio o de Gerardo ante la inminente pelea. El modo en que Manolo valora todas las implicaciones y consecuencias de la pelea y retiene su inclinación inmediata, su deseo inmediato, pensando más en el largo plazo y en las consecuencias posibles. La ira de Clara ante las barbaridades que oye en las clases de ética. La compasión de Clara o de Irene...

10. PELEAS

Vuelve a plantearse aquí el tema de la violencia y de las peleas como procedimiento para resolver conflictos.

Podría derivarse la reflexión hacia las consecuencias de la violencia y/o de las peleas: ¿Resuelven de verdad los conflictos? ¿Sirvió el puñetazo de Manolo para encontrar la cazadora en el capítulo anterior? ¿Serviría la pelea en este capítulo para encontrarla?

También puede derivarse la discusión hacia la espiral de violencia: si me quitan algo, tengo derecho a defenderme; si me han pegado a mí, tengo derecho a pegar yo, etc. En este caso, cuál es de verdad la finalidad perseguida: la justicia o la venganza; porque habrá que evaluar cuáles son las consecuencias que trae consigo realmente y ver si son acordes con la finalidad que decimos pretender.

11. OCIO, DIVERTIRSE, DROGAS

Seguramente se plantee aquí el abuso del alcohol y otros tipos de drogas en el ocio de los jóvenes y la necesidad de beber para divertirse.

¿Por qué empezamos a consumir cualquier droga (entre ellas, el alcohol)? Porque nos gusta, para no ser menos que los demás, para parecer mayores, para sentirnos seguros...

¿Qué cosas de las que hacen los jóvenes en su tiempo de ocio van asociadas al consumo de alcohol y/o drogas? ¿Qué cosas de las que hacen los jóvenes en su tiempo de ocio no conllevan consumo de alcohol? ¿Realmente es más divertido lo que hacemos consumiendo alcohol? ¿Se te ocurren cosas que de verdad te gusten y que no requieran consumir alcohol? ¿Cuáles son las consecuencias a largo plazo del consumo de alcohol?

Esta cuestión vuelve a tratarse con mayor profundidad en los capítulos finales de la novela.

Capítulo III

1. ARGUMENTACIÓN

Por supuesto, la argumentación debe estar siempre presente como procedimiento; de lo que se trata es de aprender a razonar mejor sobre cuestiones éticas.

No obstante, en este capítulo también se abordan explícitamente nuevos elementos relacionados con la argumentación:

Los supuestos implícitos en el modo de plantear los problemas, como dice Julio. Si nos planteamos cómo podemos actuar con justicia ante una injusticia, estamos suponiendo que incluso los que actúan injustamente merecen que se les trate con justicia. Se podría intentar buscar más ejemplos en los que al hacer una pregunta se está dando algo por supuesto: ¿Qué castigo debe recibir un grupo en el que algo desaparezca? ¿Qué cantidad de dinero deben pagar los que se retrasen en devolver libros de la biblioteca?...

También se aborda explícitamente de nuevo un tema que ya ha salido en los dos capítulos anteriores: las **generalizaciones**. Todos los moros, todos los gitanos, todos los de una raza determinada...

Incluso podrían salir de nuevo las **analogías**. La madre de Norberto es como la madre de Ernesto porque es española. La madre de Norberto es como una mora porque las dos cosen los modelitos de los jóvenes que llevan ropa de marca y/o de las señoras elegantes como la madre de Ernesto.

2. COMUNIDAD DE INVESTIGACIÓN

En el capítulo se aborda directamente un modelo de comunidad de investigación en una clase de ética. Más aún; encontramos incluso una evaluación sobre el propio proceso del diálogo en comunidad de investigación. A pesar de que algunos afirmen que no se aprende nada y que parece que hablamos por no callar, al final se muestran varios progresos palpables en el modo de plantear el problema y en nuestras conclusiones también.

Sería un buen momento para intentar llevar a los alumnos a una reflexión explícita sobre las actitudes deseables y las actitudes negativas en el diálogo en comunidad de investigación y, si fuera posible, sobre el propio proceso que ellos mismos hayan seguido en alguna de las sesiones que hayan tenido en las clases de ética. También pueden compararse las características de este diálogo con las del que tiene lugar en el capítulo anterior.

3. FINES Y MEDIOS.

Casi todo el mundo diría que su finalidad cuando actúa es la justicia. Incluso los que agreden a otros dicen hacerlo por un fin justo; en el caso de Ernesto y Gerardo, para recuperar la cazadora de Norberto.

El problema está en que los medios que utilicemos para ello o bien puede que no lleven a ese fin, o bien puede que incluso nos alejen de él, lo cual sería todavía más grave. ¿Qué pasa si, para

hacer justicia, utilizamos la fuerza? Ley del más fuerte, no justicia. ¿Qué pasa, si para hacer justicia, damos a todos lo mismo?

Incluso es posible que salgan preguntas o bien que el profesor conduzca el diálogo hacia la relación entre el fin de la educación y el medio de la comunidad de investigación, adecuado a determinadas finalidades educativas, que no a otras.

4. LEGITIMIDAD DEL ORDEN

La legitimidad del orden surge explícitamente e implícitamente en este capítulo en varios lugares:

¿Es legítimo un orden establecido que permite que algunas personas vivan en barrios como el de Manolo? ¿Es legítimo el orden de la escuela que margina a los “malos estudiantes” como Manolo, a los que se limita a promocionar por imperativo legal hasta que salen a los dieciséis años sin titular? ¿Es legítimo un orden en el que hay colectivos marginales a los que además se culpa de su marginación?

¿Quién está legitimado para imponer orden? ¿Qué procedimientos son legítimos para establecer un orden? ¿Qué sanciones pueden ser legítimas y bajo qué condiciones? ¿Es legítimo un orden que permite que haya trabajos muy mal pagados (los que cosen ropa de marca) mientras los deportistas ganan lo que ganan por jugar?

5. DEMOCRACIA

Ya Solón vio la necesidad de evitar tanto la excesiva riqueza como la excesiva pobreza como condición de posibilidad de la democracia. La democracia sin un reparto adecuado de la riqueza tanto dentro de una nación como entre todos los pueblos de la Tierra es una quimera. Evidentemente, entre los alumnos de la clase hay desigualdades sociales. Puede surgir la reflexión sobre la relación entre desigualdades y democracia.

6. JUSTICIA:

Comienza el capítulo ofreciéndonos algunas pinceladas sobre la situación del barrio de Manolo, de la familia de Manolo... A partir de ello Clara reflexiona sobre la imposibilidad de hacer justicia dando a todos lo mismo, puesto que algunos tienen muchas más carencias que otros. De nuevo se plantea aquí si es justo dar más a los que más lo necesitan, a los que más lo merecen,... (reflexión que probablemente haya surgido ya en capítulos anteriores). ¿Puede alguien disfrutar de sus derechos si nace en algún contexto marginal? Seguramente todos consideramos que la colectividad tiene derecho a neutralizar a los delincuentes, que vulneran nuestros derechos, para defenderse, pero, ¿tendría la obligación de garantizar a todos unos mínimos sin los cuales no sólo es más probable que acaben siendo delincuentes, sino que, además, es seguro que no podrán disfrutar de los derechos que teóricamente se les reconocen? (La madre de Norberto o los que cosen nuestra ropa en el tercer mundo, por ejemplo).

Ya en la clase de ética surgen explícitamente diversos temas en relación con la justicia:

¿Es necesario abordar con justicia incluso las injusticias? ¿Qué procedimientos son legítimos para imponer justicia? ¿Qué relaciones se pueden establecer a veces entre justicia y venganza?

7. DESIGUALDADES, DISCRIMINACIÓN, SOLIDARIDAD

Quizá sea este capítulo el lugar de toda la novela donde se aborde con más profundidad la diversidad, las desigualdades y el modo de afrontarlas: la marginación o la solidaridad y la integración.

Las desigualdades sociales son aquí patentes: mientras Manolo vive con su madre y con su hermano (su padre está en la cárcel) en un barrio de viviendas de realojo, Ernesto vive en un chalet independiente con una piscina particular dentro de una urbanización privada, tiene un aparato de televisión último modelo y puede ver todos los canales de pago. Otros chicos viven en pisos propios de una ciudad dormitorio, sin lujos, pero al menos dignos.

Hay desigualdades en los barrios: el padre de Manolo garantiza a Norberto que allí no le molestarán ni los moros ni los gitanos.

También hay desigualdades en los colegios. Ernesto quiere ir al instituto porque no quiere llevar uniforme y porque además se siente un poco incómodo, como nuevo rico, entre los “pijos” que puedan mirarle por encima del hombro. Pero el padre de Ernesto quiere llevarle a un colegio concertado porque “la clase de gente” con la que se mezclaría allí su hijo no es la misma que “la clase de gente” que va al instituto. No se trata de lo que vaya a aprender. Al final, la escuela, además de unos conocimientos, nos transmite unas relaciones. El padre de Ernesto es muy consciente.

También surge el tema de la educación como un elemento clasificador de los individuos y determinante en su futuro éxito laboral y en el estatus social y económico de cada uno. La madre de Norberto cose pantalones porque apenas fue al colegio y no sabe hacer otra cosa. Norberto se plantea si los que no aprueben la ESO tendrán que tener toda su vida un trabajo mal pagado y poco reconocido como el de su madre.

Finalmente encontramos el “racismo” más impresentable y menos defendible en el padre de Ernesto: algunas razas no valen más que para hacer trabajos rutinarios o para dar saltos con un balón en la mano, algunos países nunca tendrán empresas competitivas. Las cosas no parecen tan claras a Norberto; los estereotipos y prejuicios que están en la base de los planteamientos de Ernesto, de su padre y de Gerardo no pueden estar tan claros para alguien cuya madre puede tener más en común con las moras que trabajan para multinacionales de ropa de marca en el tercer mundo que con la madre de Ernesto, que puede pasarse los días de compras o en la peluquería.

Y así desembocamos en las desigualdades no ya de los individuos, sino también de los colectivos, de los grupos, de los países, de las culturas. Si con la Revolución Francesa y la Independencia de los EEUU se reconocen teóricamente los derechos políticos y la igualdad ante la ley, los derechos sociales que garanticen unos mínimos, sin los cuales esos derechos políticos son absolutamente inútiles, se conquistarán muy lentamente a lo largo de todo el siglo XIX y no serán reconocidos explícitamente hasta la Declaración Universal de Derechos Humanos, ya en el siglo XX. Pero todavía quedaba algo pendiente y que tiene mucho que ver con el tema de la diversidad y la solidaridad: los derechos de los pueblos. Porque del mismo modo que los derechos no pueden restringirse al ámbito de las naciones y es necesaria una estructura democrática supranacional, tampoco pueden restringirse a los individuos. La condición de posibilidad del desarrollo integral de un ser humano y del ejercicio de sus derechos para por la integración en una comunidad, en una cultura... La diversidad de culturas también debe verse como una fuente de enriquecimiento para todos y en ningún caso debe conducirnos a la marginación ni a la discriminación sino a la solidaridad. Son los derechos de los pueblos.

8. DERECHOS Y DEBERES. DERECHOS HUMANOS

En la escena en que los alumnos aparecen discutiendo en clase, se habla de la relación entre derechos y deberes. Que todo derecho genera alguna obligación es cosa segura. Pero que en un mismo individuo tenga que existir una perfecta simetría entre derechos y deberes, como parece sostener Gerardo, no casa con la práctica del Derecho. En realidad, eso sólo sucede con los derechos y obligaciones contractuales de la sociedad civil del tipo “tienes derecho a ser socio del club si pagas las cuotas anuales”.

Todos los Estados otorgan derechos de protección, por ejemplo, a los menores y disminuidos, sin que ello origine como contrapartida deber alguno en los afectados. Cuando hablamos de Derechos Humanos refiriéndonos a los individuos estamos sosteniendo que su condición de persona les hace acreedores a un mínimo de derechos incondicionales, cuyo respeto genera en los poderes públicos una obligación. Por supuesto, el Estado puede aplicar medidas restrictivas que limitan el ejercicio de esos derechos humanos a determinados individuos cuando éstos atentan contra los derechos de los demás (las establecidas en el código penal, por ejemplo), pero, como sugiere Quique, nunca puede anularlos del todo o privar al delincuente de su condición básica de humanidad.

9. EDUCACIÓN

Este capítulo ofrece muchas ocasiones en las que es muy probable que se planteen preguntas referentes a la educación.

La madre de Manolo quiere que vuelva a clase porque no quiere verle caer en la marginación. Manolo relaciona el éxito académico con el éxito laboral.

¿Cuál es la función de la escuela: segregar a los capaces y aprobarlos y marginar a los que no son capaces, con lo que esa marginación que padecen durante su escolarización unida a la no titulación se convierte en el primer paso hacia la marginación social y laboral e incluso hacia la delincuencia?

¿Es posible que algunos alumnos realmente no puedan cumplir con lo que se les demanda en las clases? ¿Tienen que adaptarse ellos a los programas o los programas a ellos? ¿Tienen que adaptarse los programas a los más listos? ¿A los más torpes? ¿A la media? ¿Sería posible adaptar los programas a cada uno?

10. APARIENCIA FÍSICA

Vemos en este capítulo que Clara se ha arreglado mucho para ir a ver a Manolo. Precisamente por eso se siente más incómoda al ver el barrio donde vive su amigo, en el que ella desentona todavía más por su aspecto.

¿Podemos sentirnos cómodos o incómodos por ir demasiado o insuficientemente arreglados en algunas circunstancias? Podríamos pedir ejemplos de situaciones concretas en las que nos da seguridad estar arreglados, en las que sentimos que desentonamos por nuestro aspecto, en las que estamos dispuestos a estar incómodos con tal de tener buena presencia...

11. SENTIMIENTOS

Vemos aquí sentimientos diversos: la compasión que les lleva de verdad a ponerse en lugar del otro surge en Clara, al ver la situación en que vive Manolo, y surge también en Norberto, al ver

que a lo mejor su madre tiene más en común con “las moras” que sus amigos desprecian que con la madre de Ernesto. Otro tipo de compasión, si cabe más racional, en el sentido de que ya no va ligada a un sentimiento inmediato que nos impacte es la que presenta Quique. Incluso un delincuente es un ser humano y tenemos que ponernos en su lugar. Es una compasión más radical en la que nuestros sentimientos se transfieren no sólo a nuestros amigos, a las personas con las que nos identificamos, sino a todos los seres humanos.

También encontramos el sentimiento de agradecimiento de Manolo a Clara; no esperaba que nadie se preocupara por él hasta el punto de ir a visitarle o interesarse por las consecuencias de que deje la escuela.

Por otro lado vemos como Manolo, al temer la vuelta de su padre, aplica el “sálvese quien pueda” y está dispuesto a irse él dejando a su madre y su hermano en el infierno que él recuerda perfectamente.

Aparece en este capítulo también algo que hasta ahora no se había tratado en la novela: las dificultades para la expresión de nuestros sentimientos. Clara es motivo de burla por manifestar su compasión hacia todos los marginados y perdedores. Norberto siente vergüenza de que le vean llorar. Aprender a gestionar nuestros sentimientos es algo fundamental en nuestro crecimiento moral. No obstante, es especialmente difícil, teniendo en cuenta que nos han educado tradicionalmente para ocultar nuestras emociones.

12. LIBERTAD DE LAS PERSONAS

El tema de la libertad puede salir en este capítulo en relación con los derechos humanos:

¿Ha sido libre la madre de Manolo con la vida que ha llevado? ¿Es libre la madre de Norberto? ¿Es libre “la mora” que cose nuestra ropa? ¿Somos más libres si nos obligan a ir a la escuela? ¿Son más libres los que titulan que los que no titulan? ¿Exige la libertad ciertos requisitos previos? ¿Podemos ser libres si hay personas que no lo son? ¿Podemos ser libres mientras haya colectivos/pueblos/países marginados? Si no hubiera personas marginadas ¿podríamos nosotros vivir como vivimos?

El tema de la libertad es tratado desde otras perspectivas en capítulos posteriores.

13. DISCRIMINACIÓN DE GÉNERO

Pudieran surgir preguntas sobre este tema en relación con la situación laboral de algunas mujeres. Por ejemplo, la costura es un trabajo tradicionalmente femenino y muy mal pagado. ¿Por qué las mujeres hacen los trabajos peor pagados?

Pero quizá el punto más interesante sobre esto pueda ser la evidencia de que la madre de Manolo se las arregla sola mucho mejor que con su marido para sacar a sus hijos adelante. Teóricamente los hombres mantienen a la familia. Puede conducir la reflexión hacia el trabajo remunerado y el efectivamente realizado por hombres y mujeres, en nuestro entorno, en el tercer mundo, en la historia... También conviene tener a mano datos o sugerir a los alumnos que los pidan a los sindicatos, los busquen en Internet, en la biblioteca...

14. OCIO, DIVERTIRSE, DROGAS

Vemos una escena de ocio: Ernesto, su padre y sus amigos se reúnen a ver un partido de fútbol. Cosa de hombres.

¿Es mejor practicar deporte o ver deporte?

¿Es mejor un gran triunfo deportivo de un gran equipo y/o deportista o que haya polideportivos para que los alumnos practiquen deporte?

¿Se “merecen” los grandes deportistas lo que ganan?

¿Hay deportes de hombres y deportes de mujeres? ¿Hay formas de divertirse de hombres y de mujeres?

Capítulo IV

1. COMUNIDAD DE INVESTIGACIÓN

Como respuesta a la postura punitiva de la tutora y a la falta de alternativas por parte del resto del profesorado, al final del capítulo se suscita en parte del alumnado una respuesta que marca todo el desarrollo posterior de la novela: deciden autoorganizarse, es decir, pensar y actuar por sí mismos. Convertirse en sujeto activo y no en un receptor pasivo es un momento clave para que un colectivo pueda evolucionar y transformarse en una comunidad de investigación. “A ver si de verdad somos capaces de hacer algo por nosotros mismos y demostramos que los jóvenes no somos tan inútiles como dicen en los periódicos”, dice Dory. En los capítulos siguientes se verá la dificultad de esta tarea y la necesidad que tienen de contar con ayuda de algunos adultos, pero no cabe duda de que esta voluntad de autonomía no sólo en la reflexión, sino también en la acción, marca el punto de inflexión.

2. FINES Y MEDIOS

Puede surgir en este capítulo la finalidad de un castigo en general o, más específicamente, la finalidad de un castigo colectivo. El tema se plantea en la conversación entre el Jefe de Estudios y Raquel, la tutora. Incluso se podría plantear la evaluación de los resultados que producen los castigos, de las consecuencias que acarrearán, algunas de las cuales pueden ser las que se pretenden (que un robo no quede impune y que se tomen medidas que todos vean con claridad) y otras no (por ejemplo, que ahora vayan de excursión los que tengan dinero). Después, hablando con la clase, la tutora les dice que espera que todo esto les sirva de lección. Cabe preguntarse qué lección se desprende de esto. De hecho, Dory y Alicia explicitan la “lección” que se desprende y eso (y no la mala educación de algunos) es lo que de verdad saca de quicio a Raquel. Estas “lecciones” que a menudo decimos que buscan una finalidad, de hecho, son incoherentes con ella; tienen resultados diferentes a los que supuestamente buscan. De ahí la necesidad de evaluar la relación de los medios que utilizamos con los fines que perseguimos.

También plantea el Jefe de Estudios la pregunta de para qué educamos; ello nos lleva a la finalidad de la educación y a los castigos como un medio, adecuado o no, a según qué finalidades educativas consideremos deseables. Evidentemente no es igual educar para vivir en una sociedad como la de Esparta, en una sociedad feudal, o en una democracia del siglo XXI.

3. TEORÍA Y PRÁCTICA

Es muy frecuente que teóricamente defendamos unos principios y que luego nuestra práctica sea incoherente con esos principios. Más aún: si hacemos explícito y pronunciamos con palabras algunas de las cosas que habitualmente hacemos, ello nos puede producir un cierto malestar. Ejemplo: seguro que nadie dice que es racista, sólo que él ha tenido malas experiencias con los gitanos y que por eso prefiere que su hijo no se sienta en el cole con un niño gitano. Pero él no es racista. Nadie dirá tampoco que es machista. Sólo que si no asume las tareas domésticas que le

corresponden es porque tiene demasiado trabajo, más que su mujer; o porque no se le da bien; y hasta puede que sea “generoso” y ayude un poco. Y si algún hombre se responsabiliza de sus tareas domésticas o del cuidado de sus hijos o alguna madre se responsabiliza menos que el correspondiente padre, entonces de inmediato se empiezan a hacer interpretaciones extrañas (seguro que el padre-marido es un calzonazos o que la madre-mujer es una irresponsable o en el fondo es que no quiere a su familia) puesto que eso no puede ser normal, como sí lo es la situación inversa. Se considera normal y legítimo que un hombre dedique mucho tiempo a su profesión, por ejemplo, y ello no implica que no quiera a su familia. En cambio, no sería normal y puede tener causas escondidas que una mujer dedique mucho tiempo a su profesión o no dedique tanto como su marido a la familia. Pero no es que seamos machistas, no; nosotros hasta ayudamos haciendo la comida el domingo, por ejemplo. Y es que reconocer en teoría y hacer explícitas nuestras actitudes prácticas y nuestras valoraciones, no es sencillo.

En este capítulo se plantea en algunos momentos el desajuste entre la teoría y la práctica en la educación:

En teoría las actividades extraescolares tienen una función determinada; en la práctica tienen otra. El reglamento interno de los centros muestra a veces ese conflicto entre teoría y práctica: resulta difícil recoger allí y explicitar algunas de las cosas que de hecho hacemos, pero que si nos paramos a analizar despacio, nos resultarían difíciles de pronunciar.

4. DESIGUALDADES, DISCRIMINACIÓN, SOLIDARIDAD

Vemos aquí las desigualdades en el modo en que afecta a cada uno la decisión de la tutora de no hacer actividades para recaudar fondos para el viaje. Los que tienen dinero podrán irse con otras clases; Ernesto hasta se alegra de librarse de rifas y demás gaitas. Otros ya no podrán ir porque si hay que pagar el importe íntegro se sale de sus posibilidades. Y a otros lo mismo les daría porque en ningún caso, ni haciendo actividades para recaudar fondos, podrían pagarse un viaje a Italia.

Un castigo no afecta a todos por igual. Puede plantearse la justicia de las sanciones. ¿Es justo penalizar con una cantidad de dinero por cada día que nos retrasemos en la devolución de un libro de la biblioteca? ¿Es justo penalizar con una cantidad de dinero, como hacen las multas, por no respetar el código de circulación? ¿Podría darse el caso de que una persona prefiriese pagar la sanción de la biblioteca o pagar la multa que sabe que pueden ponerle porque tenga mucho dinero? ¿Puede darse el caso de que para una persona la cantidad a pagar, que es la misma para todos, sea mucho más gravosa que para otra persona?

5. LEGITIMIDAD DEL ORDEN

Aunque este tema se ha abordado con más amplitud en capítulos anteriores y probablemente ya haya sido discutido en clase, es posible también que aquí se planteen preguntas sobre la legitimidad de los castigos / de los castigos colectivos / del reglamento interno de los centros / de las leyes...

6. DEMOCRACIA

Puede surgir en este capítulo la actitud abiertamente antidemocrática de Raquel, es decir sobre la incompatibilidad entre su proceder y un sistema de valores propio de una sociedad democrática.. No sería malo que los alumnos tomaran conciencia y analizaran el asunto entre todos.

7. JUSTICIA

En el capítulo IV hay diversas ocasiones en las que puede plantearse qué es justicia; sobre todo si es “justo” todo lo que se “ajusta” al reglamento, a las leyes... Puede surgir el tema de qué se puede hacer si las leyes vulneran nuestros derechos: evidentemente el robo de su cazadora vulneró los derechos de Norberto. Pero también la negativa a organizar actividades para financiar el viaje vulnera los derechos de los que no tienen dinero, algunos de los cuales nada tuvieron que ver con el robo. Y mientras el culpable del robo recibirá su castigo si se averigua quién es, la decisión adoptada por la tutora sería “justa” si por justicia entendemos que se ajusta al reglamento, a las leyes. (Por supuesto el robo de la cazadora no se ajusta al reglamento ni a las leyes). También hay otro castigo colectivo: perder ocho minutos de recreo. ¿Es justo que lo padezca toda la clase? Seguro que es menos importante perder ocho minutos de recreo que quedarse sin cazadora o sin viaje y que a todos les importa menos. Pero no deja de ser un castigo colectivo y no se descarta que alguno estuviera en su silla y en silencio desde el principio. Incluso es probable que la misma situación se diera en otros momentos del curso y que Raquel no pusiera ningún castigo colectivo por ello; también es posible que Raquel y/o otros profesores hayan llegado tarde alguna vez: ¿Tendrían derecho los alumnos a castigar sin recreo al profesor que llega tarde? ¿Pueden ser justas unas normas/leyes que son distintas para unos y para otros?

8. EDUCACIÓN

Con respecto a la educación se plantean varios temas:

Los castigos, las normas, el reglamento interno de los centros. Tiene que ver con otras de las ideas principales presentes en el capítulo, pero se plantea la relación entre medios y fines, la necesidad de que los medios que utilizamos sean compatibles con los fines que queremos conseguir y la necesidad de que nuestras decisiones prácticas sean compatibles también con los principios teóricos que defendemos.

También puede surgir el tema de las actividades extraescolares, entre ellas, los viajes. Cuál es su función en la educación. Podemos ir de un extremo a otro; algunos dirían que el mejor instituto es una agencia de viajes que lo que tiene que hacer es organizar los mejores viajes de fin de curso al mejor precio posible para ir todos a la playa y/o a la discoteca, o al menos, los que puedan pagarlo. Otros dirían que estamos aquí para cosas importantes (explicar física y química, diría Raquel) y que las actividades extraescolares son una tontería (incluyendo todas las actividades extraescolares posibles).

¿Quién debe financiar las actividades extraescolares? Si una actividad extraescolar es cara, pero es educativa, ¿se puede admitir que la hagan los que tengan dinero y los que no lo tengan no? Si una actividad no es educativa ¿tienen que hacerla sólo los que la puedan pagar o simplemente no debe hacerse puesto que el instituto no es una agencia de viajes y no está para organizar actividades que no sean educativas?

9. APARIENCIA FÍSICA

Encontramos aquí algunas descripciones del aspecto que presentan Alicia, Dory, Sonia, Herminia... En su aspecto entran elementos propios de su naturaleza, por ejemplo, la estatura de Dory, otros de libre elección: la ropa que se pone cada una, y otros en los que nosotros mismos

intervenimos en nuestra naturaleza: Alicia está rellena porque pasa de régimen y de su aspecto y además es algo que reivindica; Herminia nunca tendría kilos de más porque tiene que tener una imagen correcta en todo momento; ya se ocuparía ella de eliminarlos.

10. SENTIMIENTOS

Vemos en el capítulo algunos sentimientos implícitos.

La absoluta falta de solidaridad y de compasión de Ernesto, que encima sí tiene alguna responsabilidad en todo el conflicto desencadenado. También encontramos falta de compasión, de la capacidad para ponerse en el lugar del otro, en la tutora, que no se sensibiliza en absoluto ante la evidencia de que su decisión perjudicará también a algunas personas que no tienen ninguna responsabilidad en todo lo ocurrido y se van a quedar sin viaje.

Mientras algunos aplican el “sálvese quien pueda” y van a lo suyo (Ernesto) otros piensan en soluciones para todos, algunos incluso pudiendo pagar el viaje (Quique). Obviamente, Quique sí añade a su propia autoestima esa capacidad para ver a los demás como sus iguales y ponerse en su lugar, estar con ellos: la compasión.

También podemos ver en Alicia y en Dory el sentimiento de indignación ante los juicios que se hacen de los jóvenes en general y las valoraciones que hace la tutora en particular. Ellas sienten que se les está culpando de cosas de las que no son responsables y eso es algo que perciben como injusto y que las duele, no sólo porque esté en juego un viaje.

11. LIBERTAD DE LAS PERSONAS

Puede plantearse la libertad como el que cada uno hace lo que le da la gana en todo aquello a lo que no está estrictamente obligado: la tutora es libre de renunciar a preparar actividades; Ernesto (y los que puedan pagarlo) son libres de irse de viaje con otra clase.

En la Ilustración se impone una concepción de la libertad según la cual mi libertad es absoluta y sólo termina donde empieza la libertad de los demás, que se entiende como una restricción a la mía. Bakunin, sin embargo, considera que la libertad de todos es condición de mi propia libertad. Esta concepción de libertad involucra también a la igualdad y a la fraternidad. No tengo que ocuparme de los demás por caridad; tengo que ocuparme de los demás porque es condición de mi propia libertad. Por eso para Quique el problema es que la clase se queda sin viaje y que sólo unos pocos podrán pagarlo e irse con otra clase. No importa que él sí pueda pagarlo; prefiere implicarse en rifas y lo que sea para que toda la clase se pueda ir de viaje.

Queda por plantear qué pasaría en circunstancias normales: aunque se organicen actividades, se financia una parte del viaje. Seguro que hay gente que, pese a todo, sigue sin poder ir por el dinero. ¿Son libres las personas que no pueden ir de viaje porque no tienen dinero? ¿Son libres las que sí pueden ir mientras haya personas que no van?

Capítulo V

1. ARGUMENTACIÓN

El empeño de Felipe por volver a plantear el enigma del robo de la cazadora da pie a un tratamiento más detallado sobre el importante papel del razonamiento de tipo condicional o hipotético cuando se trata de establecer verdades empíricas basándose en informaciones siempre necesariamente parciales. El mismo Felipe alude al hecho de que unos mismos datos pueden interpretarse con arreglo a hipótesis alternativas y trata de mostrar que la que han seguido todos (“los profes los primeros”) es una hipótesis falsa o poco plausible.

En apoyo de esta tesis aduce un razonamiento de tipo analógico, estableciendo una analogía entre robar en casa y robar en la propia clase que a Norberto no le convence.

2. LA COMUNIDAD DE INVESTIGACIÓN

En este capítulo encontramos muchos ejemplos de fallos a la hora de abordar una tarea en común. Unos se comprometen y otros no; unos se responsabilizan y otros no; además el clima latente de enfrentamiento forzosamente revienta cualquier proyecto.

La comunidad de investigación requiere abordar un trabajo, investigar un problema, avanzar en un proyecto... pero un trabajo, problema o proyecto que sea de todos. Por otro lado, es necesario el diálogo y la colaboración entre todos. A lo mejor, si todos hubieran hablado y previsto la cantidad de números a vender para que la rifa fuera rentable, las posibilidades reales que tenía cada uno de vender papeletas o el esfuerzo que estaba dispuesto a invertir en intentarlo, no hubiera pasado lo que pasó.

Más que un fracaso de una rifa, estamos ante un fracaso de los alumnos para trabajar cooperativamente en algo. De ahí el reto de Venancio; si ellos son capaces de organizarse, aprendiendo de sus errores, él se irá con ellos de excursión. Y es que del mismo modo que la rifa es un medio a través del cual hubieran podido obtener unos ingresos, pero, sobre todo, hubieran puesto de manifiesto su capacidad para la colaboración en un proyecto común, la comunidad de investigación es el medio propuesto en el programa FpN para investigar problemas, cuestiones que nos interesan. Pero es que también es el objetivo último: aprender a investigar en comunidad.

3. FINES Y MEDIOS

De nuevo podemos abordar en este capítulo el tema de los fines que consideramos deseables y los medios que consideramos adecuados para ellos.

Julio dice estar de acuerdo con el fin de recaudar fondos pero dice que el medio que utilizaron, la rifa, estaba muy mal organizada.

Ante la bronca que se monta, Quique dice que la finalidad es tomar conciencia de la necesidad de responsabilizarse y de colaborar y para eso el medio de echar a algunos todas las culpas no es el medio ideal. De lo que se trata no es de ensañarse en los errores cometidos, sino de mirar hacia el futuro.

Y, sobre todo, para Venancio, conseguir que la clase se organice y hagan algo todos juntos y en colaboración es un fin en sí mismo, además de ser un medio para sacar dinero para el viaje. Casi es como si se invirtiera la relación. El viaje es el medio a través del cual un grupo destrozado va a ser capaz de recuperarse si consiguen hacer algo en común. De ahí el reto que les lanza y la promesa de que él irá con ellos de excursión si lo consiguen.

4. TEORÍA Y PRÁCTICA

Puede salir este tema al hilo de la aceptación en teoría de un proyecto: la rifa, por parte de todo el grupo, cuando en la práctica bastantes de ellos no estaban dispuestos a tomárselo en serio.

Seguramente hubiera quedado muy mal que algunos dijeran que ellos no estaban de acuerdo con la rifa o que no estaban dispuestos a esforzarse en vender las papeletas. Pero, al final, puede ser más dañina la actitud de decir a todo que sí y en la práctica no ser consecuente con los compromisos adquiridos. Esta cuestión de la irresponsabilidad ante los compromisos contraídos puede relacionarse también con el tema de la libertad.

5. LOS SENTIMIENTOS

Encontramos sentimientos diversos a lo largo del capítulo, unos explícitos y otros implícitos.

Herminia está profundamente molesta porque cree que ella sí se ha responsabilizado y los demás no.

Algunos ni están preocupados de lo que ha pasado; otros sí lo están. Algunos echan la bronca a los que no se responsabilizaron. Otros creen que no se trata de echar la bronca a personas concretas sino de aprender del fracaso y de ser capaces en el futuro de afrontar un proyecto con la colaboración real de todos.

Algunos quieren volver a intentarlo; otros no tienen ningún interés; por ejemplo Ernesto se involucra para agradar a Dory, no porque le interese de verdad el viaje con su clase.

Pero una conclusión sí se saca de todo ello; cuando todos los sentimientos entre las personas son tan negativos y cuando cada uno va a lo suyo ninguna tarea en común puede salir adelante; y eso puede ser peor que perder una chupa o tener que poner un euro y veinte céntimos para pagar los gastos de la rifa.

6. LIBERTAD DE LAS PERSONAS

De nuevo encontramos aquí la confrontación entre la concepción de la libertad individual limitada por la libertad de los demás y la libertad de todos como condición de mi propia libertad. Ernesto plantea que él es libre de no comprometerse con una rifa y de irse de viaje con otro curso. Dory le echa en cara que los problemas de los demás no sean nunca su problema y que él va a lo suyo. Otro tanto cabe decir del reproche de boicot que Clara lanza a Antonio. Se trataría de llevar la discusión (si salen preguntas al respecto) hacia la relación entre libertad, igualdad y fraternidad.

Como sugeríamos en un punto anterior, la libertad también puede conectarse con la dimensión de la responsabilidad. Nuestras elecciones nos comprometen con nosotros mismos y con los demás y tienen consecuencias. En el momento de elegir hay que contar con criterios, porque no todos nuestros deseos e intereses están en el mismo plano, ni tienen las mismas consecuencias.

Capítulo VI

1. COMUNIDAD DE INVESTIGACIÓN

Aunque es un capítulo más orientado a la acción que a la reflexión, es indudable que se ha dado ya un cambio de actitud que va a permitir el prometedor avance de los capítulos finales. Ahora la participación en la preparación de la fiesta es mucho más amplia y comprometida; participan incluso los miembros significados de las antiguas facciones hostiles. La diversidad deja de percibirse como un obstáculo y, enfrentados a la realización de una tarea común, aparece como una ventaja.

2. FINES Y MEDIOS

El tema de la reconsideración continua de los fines que pretendemos conseguir y la adecuación de los medios que utilicemos a esos fines es uno de los pilares del programa. No existe un fin en sí mismo como no existe una verdad absoluta. De ahí la necesidad de una continua evaluación y revisión de nuestros fines, siempre provisionales. Eso sí: la adecuación de los medios a los fines establecidos provisionalmente es requisito imprescindible.

Quizá aquí se planteen algunas preguntas sobre los fines o quizá el diálogo pueda conducirse hacia este tema.

La fiesta tiene como finalidad sacar dinero. Venancio les deja la clase de ética para sacar dinero para hacer un viaje... o para que todos se organicen y colaboren en algo. ¿Cuál es el fin y cuál es el medio? Tiene interés mostrar cómo en la preparación de la fiesta el grupo toma conciencia de la necesidad de respetar unas reglas, precisamente basándose en la experiencia anterior de la rifa: el respeto de unas reglas consensuadas aparece como un medio necesario para alcanzar el éxito en una actividad cooperativa.

3. APARIENCIA FÍSICA

Queda reflejado en el capítulo el aspecto siempre espectacular de Olga, de las guapas bailarinas con ceñidos vestidos en el escenario... También la desinhibición con la que algunos se disfrazan y las dificultades de Alicia para transigir en cuidar su aspecto. Al final consintió en que la maquillasen y la hiciesen un recogido. Mientras algunos están pendientes en todo momento de su imagen, otros parecen estarlo de que su imagen no destaque en absoluto; incluso de que sea siempre desastrada.

¿Puede alguien estar frustrado por no tener una buena imagen física? ¿Podría otra persona ser feliz con esa misma imagen? ¿Puede alguien elegir tener un aspecto poco atractivo? ¿Por qué puede alguien hacer eso? ¿Qué se podría deducir del hecho de que alguna persona cuide mucho su imagen? ¿Qué se podría deducir del hecho de que alguna persona descuide premeditadamente su imagen?

4. LOS SENTIMIENTOS

Vemos cierto resentimiento de Dory hacia Olga que sale a la pizarra sacudiendo su melena y atrayendo la atención de todos (especialmente de los chicos). Pero también luego se percibe implí-

citamente la colaboración: nadie vale para todo, pero resulta que todos valen para algo. Además se pide expresamente a algunas personas (Manolo y Antonio, por ejemplo) su colaboración. Además del valor del trabajo que puedan hacer está el valor de que ellos se sienten necesarios y partícipes. Lo que no sucede jamás en una clase normal. Ernesto y Gerardo se incorporan al proyecto por diversos motivos: Ernesto por Dory y Gerardo por Ernesto. Pero sólo en estas condiciones, de colaboración entre todos, de disposición a abordar una meta común, puede salir adelante el proyecto de la fiesta (y, de paso, el de crear otro clima en el aula). Esto no se conseguirá jamás ni con castigos ni con imposiciones.

Otro tema que puede salir aquí es el de la gran dificultad de algunas personas para expresar sus sentimientos; por ejemplo, Alicia. Seguramente no cuenta a nadie nunca lo que siente.

Encontramos también reflejada la atracción entre Gerardo y Belén. Belén vuela en moto abrazada a Gerardo.

5. LIBERTAD DE LAS PERSONAS

Puede plantearse aquí alguna pregunta (o podría también el profesor conducir el diálogo) hacia la absoluta insuficiencia de la mera libertad sin unas condiciones de partida mínimas. ¿Qué libertad pueden tener las personas que viven como los saharauis? ¿Podemos ser libres los demás mientras haya personas que vivan así?

Y también, sobre todo, pueden plantearse preguntas sobre la relación entre libertad y normas. ¿Podríamos vivir sin normas? ¿Tenemos derecho a no cumplir ninguna norma (para eso somos libres)? ¿Tenemos derecho a participar en la elaboración de las normas? ¿Pueden revisarse las normas establecidas? En definitiva se trata de ver que sin normas no podemos vivir todos juntos, pero que no hay ningún sistema de normas justo; más aún, algunos son profundamente injustos. Todo esto puede plantearse al hilo de la declaración de Santi que dice que es mejor vivir sin normas; Herminia cree que sin normas no se puede organizar la fiesta. Y que todos deben responsabilizarse de su parte y del compromiso adquirido si no quieren que les pase como en la rifa.

6. DISCRIMINACIÓN DE GÉNERO

Alicia ya sabe de antemano que para recoger y fregar se van a quedar “algunas”, las de siempre. Efectivamente, acaban fregando Herminia y ella. Nadie esperaría ver por allí a Ernesto, por ejemplo.

Puede dar pie a plantear la distribución de las tareas domésticas en nuestras casas. Se puede pasar incluso un listado de tareas y que cada uno apunte las que hacen el padre, la madre, los hermanos, las hermanas... Suele ser muy revelador; sobre todo porque en teoría no somos machistas.

7. DESIGUALDADES, DISCRIMINACIÓN, SOLIDARIDAD

En este capítulo pueden surgir las desigualdades entre los pueblos de la Tierra. Evidentemente no es igual nacer en los campos de refugiados donde viven los saharauis o en nuestro país.

Esto nos puede llevar a varios temas:

¿Tienen derecho las personas a intentar vivir en algún lugar que les ofrezca unas condiciones de vida dignas? ¿Es legítimo que las leyes restrinjan la libre circulación de personas cuando no res-

tringen la libre circulación de capitales? ¿Qué puede hacer una persona (que, como tal, tiene reconocidos los derechos de la Declaración Universal) si nace en un país del Tercer Mundo donde no tiene acceso ni a la educación, ni a la salud...?

Sería muy interesante analizar las diferencias entre caridad y justicia, entre dar al Sur lo que nos sobra en el Norte o replantearnos el reparto de la riqueza mundial y las reglas del comercio entre las naciones.

8. OCIO, DROGAS, DIVERTIRSE

Vemos en la fiesta como algunos han tomado lo que no deben. El alcohol y las drogas parece que están siempre ligados al ocio y a la diversión de los jóvenes. ¿De verdad nos divertimos más de ese modo? ¿Para qué consumimos drogas? ¿Para divertirnos o por otros motivos? ¿Adquirimos seguridad, demostramos que somos mayores... tomando drogas? ¿Nos hemos sentido a veces presionados por el grupo para consumir alguna droga? Si no quisiéramos tomar alcohol ni drogas ¿qué cosas podríamos hacer y qué cosas no podríamos hacer? ¿Sabes de alguna persona mayor que lamentablemente profundamente haber empezado a fumar o a consumir alcohol u otras drogas en la adolescencia? ¿Qué cosas divertidas podrías hacer en tu tiempo de ocio sin drogas?

Todas estas preguntas presuponen un modelo de felicidad imperante en nuestra sociedad que la identifica con el consumismo compulsivo, como un darse a la satisfacción inmediata del deseo. Ese modelo suele identificarse aún más con el modo de ser de los jóvenes. Aunque esa conducta llevada al límite genera más insatisfacción que felicidad, no podemos desconocer que muchos jóvenes la han interiorizado como parámetro de valoración.

Capítulo VII

1. ARGUMENTACIÓN

En este capítulo se puede tematizar ya el importante papel de los criterios y los valores en el juicio y en la toma de decisiones. (Y esta cuestión presenta una continuidad en el capítulo siguiente).

El capítulo empieza con una valoración de la fiesta por parte de los organizadores en la que se emiten juicios contradictorios, cada uno de los cuales tiene su fundamento en un criterio diferente para la valoración. Con todo, parece que el criterio más unánimemente asumido es el de que la mayoría se divirtió mucho. Más adelante tienen que tomar una decisión colectiva sobre el viaje en la que están presentes distintos criterios y valores. También al llegar al lugar de la acampada tienen que tomar una decisión pragmática sobre qué hacer ante la suciedad reinante y elegir el criterio adecuado para la situación.

2. COMUNIDAD DE INVESTIGACIÓN

La comunidad de investigación es un pilar fundamental de este capítulo. Sin embargo, en una primera lectura puede que no emerja en forma de pregunta; lo que saldrá probablemente es un buen número de preguntas que nos pueden conducir a este tema. Ahí estaría la tarea del profesor.

En este capítulo se compara el éxito de la fiesta con el fracaso de la rifa y Santi plantea una pregunta crucial: “¿podrías decirnos a qué se ha debido el éxito en esta ocasión? A esta pregunta responde el texto explícitamente de dos formas:

- porque ahora se ha elegido una actividad más adecuada para recaudar dinero (típica cuestión de adecuación medios-fines)
- porque ahora la gente se ha implicado y ha sustituido la confrontación por la colaboración.

Aunque ambas razones traducen un avance en su conciencia como colectivo, queda subrayada la segunda. Y el propio Santi remata la faena con una interesante generalización y transferencia acerca de la “armonía de lo diferente” y de cómo los grandes problemas de la humanidad no se resuelven porque no prevalece esa actitud.

Naturalmente todo esto dota de gran claridad al texto, pero hace difícil que los alumnos se planteen una pregunta que ya está resuelta. Y la forma natural en que puede replantearse es interrogándose sobre si han hecho bien al decidirse por la acampada. En la respuesta a esta cuestión, por encima de otros criterios (como la justicia o la solidaridad) está el deseo de no quebrar la unidad recién conquistada. Sería bueno conducir la reflexión hacia este punto a partir de las preguntas que planteen los alumnos.

3. LA EDUCACIÓN

En teoría todos tenemos garantizado nuestro derecho a la educación y, en nuestro país, todos los niños y todas las niñas están escolarizados hasta los dieciséis años. No obstante, ello no es sufi-

ciente garantía si tenemos en cuenta las brutales diferencias en las condiciones de las que parten algunos. En otros capítulos ya hemos visto las condiciones socio-económicas que vive Manolo y que probablemente tengan algo que ver con su fracaso escolar. En este capítulo vemos como las diferencias sociales y económicas entre unos y otros condicionan su decisión sobre el viaje a Italia. La patente imposibilidad de costearse el viaje a Italia por parte de algunos hace absolutamente injusta la primera consulta sobre quiénes desean ir al viaje. Mientras muchos pueden decidir en función de sus intereses, otros sencillamente no pueden hacerlo, se quedan fuera, y esa circunstancia es precisamente la que obliga a replantear la cuestión del viaje para intentar crear unas condiciones equitativas.

4. LOS SENTIMIENTOS

En este capítulo aparecen tematizados los afectos, la sexualidad, las relaciones interpersonales... pero donde todo esto adquiere mayor profundidad es en el capítulo siguiente. Los sentimientos y su papel decisivo en la conducta están presentes en toda la novela pero a partir de este momento adquieren mayor protagonismo; incluso se presentan como un factor clave de la comunidad de investigación.

La telaraña de relaciones afectivas queda bastante definida aunque a veces sea de forma indirecta. Nada más empezar se alude a la mirada seria de Herminia cuando recordó el interés de Julio por Olga en la fiesta. También encontramos sentimientos solidarios: una vez más, y a diferencia de otros, Quique sí sabe ponerse en el lugar de otros (compasión) y propone que Simón comparta los beneficios de la fiesta a pesar de no haber participado en ella por haberse incorporado al instituto después.

5. LIBERTAD DE LAS PERSONAS

Si en capítulos anteriores veíamos la insuficiencia de la libertad sin unas mínimas condiciones previas (qué libertad puede disfrutar la madre de Norberto que apenas fue al colegio y no sabe hacer otra cosa que coser pantalones, qué libertad puede disfrutar alguien que haya vivido una infancia como la de Manolo) ahora encontramos otro ejemplo: Simón o Manolo son libres de ir a Italia (nadie se lo impide) pero no pueden elegirlo realmente; queda fuera de sus posibilidades. Sería muy interesante relacionar este caso con los anteriores de la novela y dirigir la reflexión hacia el sentido de las tres generaciones de derechos humanos.

6. DESIGUALDADES, DISCRIMINACIÓN, SOLIDARIDAD

En este capítulo aparecen las diferencias sociales, económicas, culturales...

Nada más empezar resulta patente la imposibilidad de costearse el viaje a Italia por parte de algunos, lo que hace totalmente improcedente la pregunta de quién desea ir. Hay otros que podrían hacer el esfuerzo de pagarlo, pero a costa de renunciar a otras cosas, y tienen que elegir. Y otros pueden ir a Italia, cueste lo que cueste, sin que ello les suponga ningún problema.

Es un ejemplo claro de que la igualdad no es suficiente. Por otro lado, la “solidaridad” que supone incluir a Simón en el reparto, es absolutamente insuficiente. De ese modo tampoco va a poder ir. Mientras no se garantice un mínimo en las condiciones de todos, la igualdad y la liber-

tad son imposibles. (Los derechos humanos no pueden lograrse individualmente; son una red en la que todos están interrelacionados).

Puede surgir el tema del alumnado de compensatoria. ¿Es suficiente con comprar a estos niños los libros y el material escolar, como se hace con Simón? ¿Es suficiente con que en la escuela les demos los medios materiales que necesitan allí o las condiciones de vida de Simón, de Manolo... requieren de una política social externa a la escuela y sin la cual la integración en la escuela se estrella contra un muro?

7. NATURALEZA, MEDIO AMBIENTE

Es en este capítulo donde se aborda la temática de nuestra relación con los equilibrios de nuestro entorno natural, la gravedad de su deterioro y el impacto que tiene ya y que presumiblemente tendrá en el futuro en la vida de los seres humanos. Es fundamental, por tanto, que no se deje de tratar este tema, puesto que no aparece muchas más veces en la novela.

El deterioro del bosque por las basuras esparcidas y el riesgo de incendios y las normas para prevenirlos dan lugar a debates de tipo pragmático, en el sentido de que son hechos que se oponen a los deseos del grupo por disfrutar de un espacio limpio y también de encender un acogedor fuego de campamento. A lo largo de dicho debate surgen cuestiones éticas y políticas (como la relación libertad/responsabilidad ya tratada o las condiciones que legitiman una ley y su carácter vinculante y las condiciones de legitimidad de un estado como expresión del interés general que desde luego son muy relevantes a la hora de tratar la cuestión de cómo hacer frente al deterioro del medio ambiente, pero no son el meollo de la cuestión. Sin embargo, la contradicción entre el bien público y el privado (que subyace en este debate) y entre el bien a corto plazo y el bien a largo plazo sí son cuestiones que se acercan más a ese núcleo del problema ecológico.

En primer lugar, nadie parece cuestionar por qué la conservación del medio ambiente es hoy un problema de primera magnitud. Pero como en el caso del sexismo no hay por qué dar por sentado lo políticamente correcto. Descubrir por qué la forma de relacionarnos con el entorno ha llegado a ser un gran problema que condiciona nuestras posibilidades de supervivencia y los factores que lo han generado (y que, desde luego, no se reducen a la cuestión del régimen de propiedad de los bienes) es una auténtica tarea de investigación para nuestros alumnos. Sólo desde la conciencia del carácter global del problema que vincula la vida de pueblos muy alejados entre sí en el espacio y en el tiempo pueden llegar nuestros alumnos a atisbar lo limitado del debate de Ernesto, Quique y los demás acerca de los medios para hacerle frente. No sólo la propiedad privada absoluta imposibilita toda solución; tampoco la acción de un estado por muy democrático que sea, si está guiado por intereses particulares, augura nada bueno.

Se trata de un tema que puede ayudar a ensanchar la conciencia moral en términos auténticamente universalistas. El problema es cómo hacerlo a partir del texto. Una vía para hacerlo es ahondar en la pregunta planteada por Venancio “¿Por qué somos tan descuidados con respecto a nuestro entorno?” Las respuestas son: porque no consideramos nuestro lo que es de todos (Ernesto); porque lo que es de todos no puede estar en manos de particulares (Quique). Ambas respuestas suponen (y la pregunta misma también) que hay que cuidar el entorno; pero esa conciencia ha estado ausente en nuestra sociedad moderna con independencia del régimen de propiedad. ¿Por qué hay que cuidar el entorno o, como dice Alicia, proteger la naturaleza? ¿En qué sentido hay que entender tales expresiones? ¿No sería legítimo usarla y transformarla para conseguir un mayor bienestar?

8. OCIO, DIVERTIRSE, DROGAS

En el diálogo que abre el capítulo Julio se refiere expresamente a la fiesta como un ejemplo de diversión que contrapone al modelo estándar de discotecas caras o botellón y a la dependencia del consumo de drogas. Se lamenta de la ausencia de espacios adecuados para el ocio juvenil. Por su parte, Raúl señala el negocio que algunos hacen a cuenta de ello.

Todo esto puede dar pie a sugerentes preguntas: ¿qué necesitamos los jóvenes para divertirnos? ¿podemos divertirnos sin consumir drogas? ¿qué tienen de malo las drogas? ¿quiénes se benefician del consumo de drogas?...

También puede surgir el tema de las nuevas tecnologías. Ahora ya hay también adicción a los “chats” por parte de algunos jóvenes. Julio dice que para divertirse no se necesitan grandes tecnologías; sin embargo, al iniciarse la excursión, Dory justifica el uso del móvil como una diversión.

Reiteramos aquí lo dicho en el capítulo anterior.

9. LEGITIMIDAD DEL ORDEN Y DEMOCRACIA; TOMA DE DECISIONES

Que el debate sobre ecología parta de la posibilidad de saltarse una ley protectora del medio ambiente no es fortuito. Ya hablamos de que había que tratar el tema de la necesidad de normas desde distintas perspectivas. En este sentido es una continuación y generalización de lo ya tratado en otros capítulos acerca de las normas. Las leyes son una especie de normas de rango superior y tienen el mismo papel. Por una parte restringen el campo de acción de los individuos, pero por otro lado crean un espacio de libertad, pues una sociedad sin leyes, como un colectivo sin normas, sólo puede concebirse como pura dominación. Otra cosa distinta es cómo se legitiman y se hacen valer las leyes. En el caso que nos ocupa se discuten dos cosas: si la prohibición está justificada y si está justificado saltársela. Distinguir ambas cuestiones es fundamental, así como comprender que si asumimos la justificación de una ley en principio no cabe justificar su no aplicación (a menos que entre en colisión con derechos más básicos que los que la ley tutela), independientemente de que podamos resultar impunes.

10. DEMOCRACIA

Encontramos en este capítulo dos escenas (la votación sobre el viaje a Italia y luego, ya en la sierra, la votación sobre el lugar de acampada) que pueden dar pie a una reflexión sobre la relación entre votaciones y democracia, sobre libertad en la toma de decisiones y desigualdades, sobre compromiso con la mayoría y sobre derechos de las minorías. Por ejemplo, cuando el grupo tiene que decidir qué hacer al llegar al sitio de acampada se hace una votación después de exponer las distintas opciones posibles. Algún listo intenta desvincularse de la decisión adoptada (limpiar la zona) y adscribirla sólo a los que han dado su voto a favor. Esta es una cuestión interesante que da la oportunidad de reflexionar qué significa una votación y en qué sentido es un mecanismo democrático. Someter algo a votación (a diferencia de la simple conducta) supone ya una especie de ley vinculante, implica asumir sus resultados coincida o no con nuestros criterios. Esta cesión de soberanía implica que hay que ser muy cuidadoso con las votaciones. Hay situaciones en las que no es procedente votar; también hay situaciones en las que no es suficiente que haya simple mayoría. Solamente tienen sentido cuando se trata de tomar decisiones que afectan a todos y en las que se supone que todos tienen elementos de juicio para tomarlas. No tiene sentido que un colectivo

decida lo que tiene que hacer un individuo u otro colectivo ajeno, o vote a ciegas sin conocer ni debatir las opciones en juego o sin haber recibido toda la información relevante. En tales condiciones las votaciones pueden ser un instrumento totalitario y no un mecanismo democrático. La democracia supone tomar conciencia de la existencia de un bien común a gestionar por todos y de que dicho bien común es condición de posibilidad del desarrollo de cada cual. Sólo esta conciencia de vinculación a largo plazo de los intereses comunitarios y la libertad individual justifica nuestra asunción de decisiones que a lo mejor no compartimos.

También es muy interesante observar cómo la decisión sobre el viaje no se efectúa por votación. Se realizan dos consultas a mano alzada: en un primer momento levantan el brazo ocho personas dispuestas a ir a Italia; posteriormente, la propuesta alternativa de Dory goza de mayor aceptación. Pero no se trata de una votación, porque ello hubiese exigido que todos estuviesen dispuestos a vincular su actuación al resultado final. Pero es evidente que la decisión sobre ir o no a Italia es de carácter individual.

El tema de la democracia vuelve a surgir a propósito del debate ecológico y es muy interesante que surja precisamente ahí, porque el medio natural es una de esas cosas que pueden percibirse como bien común (y no ya en marco de un estado-nación). Quique dice que el estado sólo puede ser expresión del bien común si es democrático (la vinculación aquí entre democracia y bien común es explícita); que de otro modo funciona como un particular. Esta afirmación suscita el escepticismo de Santi para quien el ideal de democracia es difícilmente conciliable con el concepto de Estado. Naturalmente esto puede dar pie a un debate sobre hasta qué punto los estados realizan o se apartan de la democracia concebida como idea reguladora.

Capítulo VIII

1. ARGUMENTACIÓN

Se puede continuar en este capítulo la reflexión que ya probablemente haya surgido en el capítulo anterior sobre el papel de criterios y valores en el juicio y la toma de decisiones.

Hay un diálogo entre Felipe y Norberto en el que se discurre acerca de quién es mejor futbolista y ello da pie a la difícil cuestión de emitir un juicio moral global acerca de las personas, teniendo en cuenta la pluralidad de cualidades y defectos de su conducta. Naturalmente esto suscita la complicada cuestión de ese tipo de criterios particulares que son los valores morales, que tratamos en otro apartado.

En la discusión de Clara e Irene sobre el juego de parejas, la segunda rebate una analogía de Clara haciendo valer las diferencias de contexto. La importancia de tener en cuenta el contexto, es decir la integración de un elemento en un todo a la hora de emitir un juicio valorativo queda así puesta de manifiesto.

2. COMUNIDAD DE INVESTIGACIÓN

En contraposición total con lo que ocurre en el capítulo VII, aquí ya no se tematiza explícitamente la nueva actitud cooperativa (sólo al final y a instancias de Venancio, Quique y Ernesto reconocen que han aprendido mucho a convivir), simplemente se palpan sus efectos, tanto en el plano afectivo como en el intelectual. Veamos esto con más detalle: en este capítulo no se describe una idílica homogeneidad. Hay sentimientos y actitudes de tipo individualista y disgregador, pero ninguno de ellos prospera. La broma pesada de Felipe no le hace gracia a nadie. El patadón de Manolo a Gerardo, pese a las insinuaciones de Felipe, no genera ninguna pelea. Incluso el comentario sexista de Raúl es rápidamente enmascarado. Las afinidades electivas y los comentarios quisquillosos de Dory no impiden que el juego de parejas sea un éxito. El comentario despreciativo de Julio sobre la poesía de Inés es cortado en seco por el mismísimo Raúl. Es como si nadie estuviese dispuesto a permitir que la sangre vaya al río y que se acabe con el “buen rollo”. En el plano de la indagación teórica los efectos no son menos espectaculares. Sigue habiendo una gran disparidad de opiniones cuando se habla de medio ambiente, de educación o del trabajo. Sin embargo, no se insultan, nadie interrumpe, se escuchan unos a otros y alguna de las intervenciones se construye sobre otra anterior. Es cierto que el carácter fragmentario y ocasional de esos debates no permite que el diálogo avance y que se produzcan nuevas perspectivas integradoras, pero uno tiene la impresión de que de proseguir la discusión los interlocutores llegarían a no pocos puntos en común y a definir mejor sus diferencias.

Si en el capítulo anterior la conciencia comunitaria se halla demasiado explícita y ello puede perjudicar que surja como pregunta, en este capítulo el inconveniente es que todo es demasiado implícito. Solamente al final reaparece a instancias de Venancio como autoconciencia de lo mucho que han aprendido a convivir.

Sería interesante comparar el diálogo del final del capítulo II con el diálogo sobre el trabajo del final de la novela. Y también sería muy sugerente continuar el debate que en la novela queda interrumpido.

3. SENTIMIENTOS

En el capítulo VIII se abordan las relaciones interpersonales, los afectos, la sexualidad... en diversos momentos: vemos los progresos en las relaciones entre Dory y Ernesto hasta que se “pierden” en el bosque. Las quejas de Clara por saltarse el sorteo son interpretadas por Inés como celos ante la posibilidad de ver debilitada su amistad con Dory. Esto último no impide que Clara ligue con Antonio, según Norberto, al que Felipe atribuye una atracción por Clara. Raúl trata de ligar con Inés y Belén con Gerardo. Finalmente Inés expresa su afecto por todos, por continuar juntos; y otro tanto cabe deducir de las palabras de Manolo. La sexualidad aparece únicamente aludida en dos pasajes.

Pueden resultar especialmente interesantes las actitudes reales o atribuidas reveladoras de sentimientos que a veces pueden resultar perturbadoras del clima de camaradería existente y otras veces lo pueden favorecer:

- Falta de sinceridad: Julio alega una falsa excusa para no subir al puerto y se lo dice a Alicia. Sería interesante indagar por qué miente y por qué presume de ello ante Alicia.
- Celos: Inés se los atribuye a Clara y Felipe a Norberto.
- Resentimiento, desprecio: Alicia trata de ridiculizar el baile de sus compañeros y Julio el poema de Inés, tal vez porque son actividades donde se saben inferiores.
- Venganza, rencor: Julio atribuye una actitud de venganza al patadón, aunque no respondería a la realidad. Es interesante averiguar por qué Felipe la proyecta (posiblemente por un sentido de justicia equivocado; de sus palabras posteriores se deduce que no tiene nada personal contra Gerardo).
- Competitividad: Raúl hace uso de un comentario sexista para descalificar a Clara, pero el contexto en que se produce hace pensar que su móvil no es otro que la rabia que le da perder el partido.
- Modestia y reconocimiento: Manolo atribuye a la casualidad el haber encontrado el tótem “para quitarle importancia”, pero los demás le dan palmaditas en la espalda.
- Sentimiento místico: en su poema Inés expresa un sentimiento místico que de alguna forma todos experimentaron en la ceremonia del tótem.

En la discusión de Clara e Irene sobre el juego de parejas parece plantearse un conflicto entre el grupo y las preferencias afectivas. El presunto conflicto permite aclarar las diferencias entre amor, amistad, compañerismo... y también aclarar el importante papel del contexto en el momento de aplicar criterios para enjuiciar un hecho.

4. EL TRABAJO

Encontramos en este capítulo una reflexión sobre el futuro profesional y los valores del trabajo. Ya en capítulos anteriores se ha planteado la relación entre trabajo, éxito académico y condicionamientos socioeconómicos. Ahora, el debate sobre el futuro profesional se centra en los criterios para elegir ligados a ciertos ideales de vida buena. Destaca el carácter instrumental que para

muchos de los alumnos tiene el trabajo. Tienden a valorarlo en la medida en que proporcione la mayor cantidad de recursos económicos con el menor esfuerzo posible. La insistencia de Venancio sobre si no existen otros criterios referidos a la cualidad del propio trabajo abre el campo de reflexión: el esfuerzo puede ser gratificante cuando es creativo; pero es muy difícil que sea gratificante cuando se trabaja según el capricho de otros.

La lógica economicista pudiera ser una tentación incluso para vender la necesidad de adquirir estudios (presentándolos como una condición para obtener trabajos buenos, trabajos deseables). Pero la vía auténticamente educativa es la otra, la que sugiere Venancio: descubrir el valor creativo o socialmente valioso que puede tener una actividad en la que alguien está vitalmente implicado, aunque no requiera grandes estudios teóricos.

5. LA EDUCACIÓN

Si el trabajo sólo se valora de forma utilitaria por los bienes económicos que produce, la educación entra en escena de forma doblemente utilitaria. Se la valora en la medida en que proporcione oportunidades para obtener un trabajo.

Oscar, aún dentro de este carácter instrumental, pugna por romper la excesiva estrechez de corto plazo con que enfocan Raúl y Antonio la aplicación práctica de los conocimientos, sostiene que a la larga los aprendizajes pueden abrir puertas. Por su parte, Venancio induce a considerar otros valores que diferencian la educación de la mera habilitación profesional. La educación puede hacernos mejores y no en un futuro, sino también a medida que va operando, en la medida en que contribuya a desarrollar un afán de superación y de excelencia, a inhibir conductas que nos debilitan y a potenciar nuestra sensibilidad social.

Se podría plantear en clase también, aunque no esté en el texto, que la educación tiene también otros escenarios que no son la escuela.

6. DISCRIMINACIÓN DE GÉNERO

Encontramos en este capítulo prejuicios sexistas en el incidente del partido de fútbol. Raúl hace un comentario sexista que luego intenta disimular, y del que puede desprenderse que a su juicio las mujeres son más aptas para hacer punto que para hacer deporte. También puede ser materia de reflexión preguntarse en relación con este incidente si es casual que fuesen chicas las que se quedaron a recoger y fregar después de la fiesta.

7. DESIGUALDADES, DISCRIMINACIÓN, SOLIDARIDAD

Sí es mucho más efectiva la “solidaridad” que supone optar por un viaje al que todos puedan ir. Por supuesto, es algo que algunos nunca comprenderían. Por ejemplo, Olga. Ella puede pagarse su viaje a Italia y se irá a Italia. Y si Ernesto no se va es muy probable que no se vaya más bien por Dory que por Simón o Manolo, pero el caso es que va con el grupo.

Puede dar mucho juego también la discusión sobre el trabajo. Al discutir sobre el carácter forzado del trabajo para ganarse la vida, Julio hace la excepción de los ricachones y los gansters. Clara señala la injusticia en la escasa valoración social que tienen algunos trabajos especialmente duros y necesarios para todos. Quique alude a la explotación económica diciendo que sería deseable que

todos pudieran elegir su actividad laboral y elegir también cómo realizarla, “sin depender del capricho de otros”. Todo ello puede dar lugar a dos tipos de cuestiones.

- La relación entre equidad (o igualdad de oportunidades para poder decidir) y condicionamientos socioeconómicos.
- La pregunta por el origen y la reproducción de la explotación y las posibles vías para eliminarla o al menos mitigarla.

La cuestión de las diferencias culturales está tratada de pasada en el capítulo. Se dice que todos miraron a Simón como a un extraterrestre cuando oyeron que todos los domingos se iba a jugar al volley con su familia. Indagar por qué Simón tiene tal costumbre y por qué extrañó tanto a los demás puede dar lugar a una discusión interesante sobre las diferencias culturales.

También aparecen las diferencias intergeneracionales: ni los profesores sabían las canciones que cantaban los alumnos, ni viceversa.

8. OCIO, DIVERTIRSE, DROGAS

Dory manifiesta su sorpresa por haber podido pasar tres días sin acordarse de la tele. El tema del uso de las tecnologías se aborda aquí desde el punto de vista del entretenimiento que pueden proporcionar. Es un ámbito limitado, aunque privilegiado, porque es donde se produce el enganche de nuestros alumnos con las nuevas tecnologías. También puede dar lugar a preguntas que presentan ciertas analogías formales con las anteriores, aunque sin despreciar la posibilidad de que el análisis del uso de las tecnologías desborde el ámbito de la diversión y abarque muchas más dimensiones

9. UNIVERSO DE VALORES, VALORES MORALES, VALORES ESTÉTICOS

Ya en otras dos de las ideas principales de este capítulo se ha tratado el valor de la educación y el valor del trabajo, que se puede relacionar e integrar con esta idea también.

En el pasaje en que Felipe y Norberto comentan las cualidades futbolísticas de Manolo y Raúl, se refiere Felipe a su dificultad para enjuiciar a los compañeros como buenas o malas personas. Es evidente que cabe tematizar sobre el importante papel que juegan los valores y, en particular, los valores morales (aquellas cualidades que juzgamos deseables en la conducta humana y en sus metas) al menos desde dos puntos de vista: como criterios para enjuiciar a las personas y como fines y móviles para la acción

La iniciativa de Santi al tallar el tótem y la escena posterior que provoca, así como el poema de Inés y el respetuoso silencio con que es acogido son pasajes que pueden dar pie a preguntas sobre la experiencia estética y los valores estéticos. Se trataría de reflexionar sobre qué efectos produce una obra de arte lograda y qué características tiene esa forma de expresión y comunicación. En un curso de ética como éste, lo ideal sería además descubrir la dimensión moral del arte: en qué medida el desarrollo de la sensibilidad artística nos hace mejores. Con todo, hay que reconocer que todo esto va a ser muy difícil.

2. Ejercicios

1. ARGUMENTACIÓN

1. Razonamiento inductivo 65

Plan de discusión. Capítulo I 65

Ejercicios 66

1.1. Los límites del razonamiento inductivo 66

1.2. Subsumir o identificar lo particular en lo general 66

1.3. Justificar un juicio 67

2. Posibilidad, indicios pruebas 67

Ejercicios 67

2.1. Lo posible, lo probable, lo necesario 67

2.2. Indicios y pruebas 68

2.3. Enjuiciar indicios y pruebas 68

2.4. Probar 68

2.5. Evidencias empíricas 69

2.6. Indicios 69

2.7. Probabilidad y elección ética 69

3. Motivos, razones y pretextos 69

Ejercicios 69

3.1. Motivos, razones y pretextos 69

4. Los hechos 69

Ejercicios 70

4.1. Los hechos y la realidad 70

4.2. Hechos, opiniones y creencias 70

4.3. Hechos físicos, hechos psíquicos 71

4.4. Hechos naturales, hechos sociales 71

4.5. Hechos relevantes 72

4.6. Hechos y contexto 72

2. MEDIOS Y FINES

Plan de discusión. Capítulo I 73

Plan de discusión. Capítulo II 73

Plan de discusión. Capítulo IV 74

Ejercicios 74

1. Medios y fines 74

2. Tipos de fines 74

3. Medios y circunstancias 75

4. Problemas entre medios y fines 75

5. ¿Pueden los fines justificar los medios? 76

3. COMUNIDAD DE INVESTIGACIÓN

Plan de discusión. Capítulo I 79

Plan de discusión. Capítulo II 79

Plan de discusión. Capítulo III 80

Plan de discusión. Capítulo IV 80

Plan de discusión. Capítulo V 80

Plan de discusión. Capítulo VI 81

Plan de discusión. Capítulo VI 81

Plan de discusión. Capítulo VIII 81

Ejercicios 82

1. Supuestos 82

2. Modales y respeto en el aula 82

3. Modales y respeto en la vida cotidiana 82

4. Los profesores y las clases 83

5. Cooperación, individuos y grupos 83

4. LA VIOLENCIA

1. Peleas 84

Plan de discusión. Capítulo I 85

Plan de discusión. Capítulo II 85

Ejercicios 85

1.1. Aprender a golpes 85

1.2. Investigar a golpes 85

1.3. Justicia y golpes 86

1.4. Devolver el golpe 86

1.5. Trabajo en grupo 86

2. La violencia y sus formas 86

Ejercicios 86

2.1. Identificar la violencia 86

2.2. Definir la violencia 87

2.3. Semejanzas y diferencias	87	9. DEMOCRACIA	
2.4. Justificación de la violencia	87	La exclusión	107
2.5. Generalizando	87	La relación entre Democracia y reparto de la riqueza	107
2.6. Motivos de la violencia	87	La toma de decisiones en Democracia	108
2.7. Dos historias violentas	88	Democracia y los grandes problemas de la Humanidad	108
2.8. Una pareja ejemplar	88	Democracia y vida cotidiana	108
5. LEGALIDAD Y LEGITIMIDAD		Plan de discusión Capítulo I	109
Ejercicios	89	Plan de discusión Capítulo II	109
1. Actuaciones policiales	89	Plan de discusión Capítulo III	110
2. Los ejércitos	89	Plan de discusión Capítulo IV	110
3. Posturas ante la ley	90	Plan de discusión Capítulo VII	110
4. Obligación moral y obligación legal	90	Ejercicios	111
6. DELITOS Y CASTIGOS		1. Decidir las normas	111
Ejercicios	91	2. Democracia y competencia	111
1. Sanciones colectivas	91	3. Democracia griega e imperialismo	112
2. Castigos y faltas	91	4. Democracia y vida cotidiana	114
3. La finalidad de los castigos	91	10. APARIENCIA FÍSICA, BELLEZA Y SALUD	
4. El efecto espiral	92	Plan de discusión. Capítulo I	116
5. Relación entre castigos y faltas	92	Plan de discusión. Capítulo II	116
7. DESIGUALDADES: DISCRIMINACIÓN Y SOLIDARIDAD		Plan de discusión. Capítulo III	117
Plan de discusión. Capítulo III	93	Plan de discusión. Capítulo IV	117
Plan de discusión. Capítulo VII	94	Ejercicios	117
Ejercicios	94	1. Aspecto físico, insultos y ofensas	117
1. Justicia y criterios de igualdad	94	2. Aspecto físico: valor de la imagen, valor de las personas	117
2. La justicia como dar a todos igual, como discriminación positiva y como merecimiento	95	3. Aspecto físico y confianza en uno mismo	118
3. Igualdad de oportunidades	95	4. Aspecto físico e identidad personal	118
4. La respuesta de los que padecen discriminación	96	5. Aspecto físico: supuestos y prejuicios	118
5. Comparaciones	96	6. Aspecto físico y criterios de belleza	119
6. Criterios de valor	97	7. Atractivo no convencional	120
7. Criterios de elección	97	11. SENTIMIENTOS	
8. Inmigración	98	Ejercicios	122
9. Racismo	99	1. Metáforas	122
10. Diversidad cultural	100	2. Tormenta de ideas	122
11. Diferentes costumbres	101	3. El mapa de los sentimientos	122
8. LOS DERECHOS HUMANOS		4. El árbol de los sentimientos	122
Introducción general	102	5. Comparaciones	123
Derechos políticos. Primera generación de Derechos Humanos	102	6. Sentimientos innatos y aprendidos	123
Derechos sociales. Segunda generación de Derechos Humanos	103	7. Conocer los sentimientos	123
Derechos de los pueblos. Tercera generación de Derechos Humanos	103	8. Analizar los sentimientos	124
Ejercicios	104	9. Los sentimientos y el mundo	124
1. Derechos humanos y leyes	104	10. Diferencias	124
2. Derecho a la educación	104	11. Ingredientes	125
3. Igualdad, fraternidad y justicia	105	12. Libertad y sentimientos	125
4. Derecho a la educación y condiciones sociales	105	13. La evaluación de los sentimientos	125
5. Interdependencia de los derechos	106	14. Para cambiar los sentimientos	126
		15. La educación de los sentimientos	126
		16. Sentimientos y culturas	126
		17. Sentimientos, deseos, metas y planes	126
		18. Sentimientos y deber	126
		19. Sobre el amor	127
		20. Investigación social: egoísmo, altruismo y sus consecuencias	127

12. EXPERIENCIA ESTÉTICA

Ejercicios	129
1. Experiencias placenteras	129
2. Origen del placer	129
3. Semejanzas y diferencias entre experiencias placenteras	130
4. Provocar una experiencia estética; reconstrucción	130
5. Reflexión sobre el significado de la creación artística	130
6. Sobre la naturaleza de la belleza y del arte	131

13. LIBERTAD, RESPONSABILIDAD Y VALORES

Plan de discusión. Capítulo IV	132
Ejercicios	132
1. Enjuiciando la libertad	132
2. Grados de deseo	132
3. Clasificando los deseos	133
4. Conflicto entre deseos de distinta naturaleza	133
5. Corto y largo plazo	133

14. MEDIO AMBIENTE Y CONCIENCIA ECOLÓGICA

Ejercicios	134
1. Alteraciones del medio	134
2. Teorías críticas al deterioro medioambiental	135
3. ¿Por qué está mal violentar el medio natural?	135
4. Medidas para preservar el medio ambiente	136

15. BUSCAR LA FELICIDAD, VALORES E IDEALES DE VIDA

Ejercicios	137
1. Valores para una vida feliz	137
2. Actitudes éticas	137
3. Modelos de vida	138
4. Teorías éticas	139
5. Los medios para la felicidad	139

16. OCIO, DIVERSIÓN Y TIEMPO LIBRE

Ejercicios	140
1. Horas de televisión	140
2. Efectos de la televisión	141
3. Funciones de la televisión	141
4. Uso del tiempo libre	142

17. EL TRABAJO

Ejercicios:	144
1. Historia del trabajo	144
2. Cómo distribuir de modo justo el trabajo	144
3. La actividad asociativa y sindical de los trabajadores	144
4. Significados del término "trabajo"	145
5. Distintas formas de ver el trabajo a lo largo de la historia	145
6. Diferentes percepciones del trabajo entre los jóvenes	145
7. La elección del mejor trabajo	146
8. ¿Quiénes tienen que crear los puestos de trabajo?	146

1. ARGUMENTACIÓN

1. RAZONAMIENTO INDUCTIVO

El capítulo I da pie para trabajar ampliamente el razonamiento inductivo.

El propósito de los ejercicios que a continuación presentamos es mostrar la necesidad de utilizar el razonamiento inductivo en nuestra vida cotidiana, en la ciencia, en los juicios morales, etc., pero siempre con sumo cuidado y valorando ampliamente todas las consecuencias e implicaciones; sobre todo porque, por mucho que les pese a los positivistas y a Popper, no estamos ante un algoritmo ni las conclusiones serán nunca universales y necesarias (como pretendió Platón y, con él, Aristóteles y toda la tradición occidental) ni en la vida, ni en el conocimiento científico, ni en las cuestiones morales.

Vamos a intentar mostrar los límites de la verificación positivista o de la falsación popperiana, que serían las deficiencias internas, lógicas, de la inducción. Como decía Popper a los neopositivistas, la inducción se basa en el tollendo-tollens mal aplicado. Si p, entonces q; y q; luego p. Esta deducción no es correcta. Claro que su falsación, que según él se apoya en el tollendo-tollens bien aplicado, tampoco es la solución, sobre todo porque no es así como funciona la ciencia, no es eso lo que los científicos hacen. En los ejercicios comentaremos esto con los ejemplos y los contraejemplos.

Pero además vamos a intentar mostrar los límites más radicales de la inducción: ni los neopositivistas ni Popper cuestionaron en ningún caso una experiencia aporomática, con una única interpretación posible, cimiento inamovible sobre el que construir el conocimiento. No obstante, podríamos citar numerosos ejemplos de términos (planeta, energía, átomo, finalidad, causa, sustancia...) que, según en qué paradigma nos situemos, suponen una interpretación y clasificación-taxonomía de la realidad completamente diferente. La inducción nos hace explícito lo que ya sabíamos implícitamente, pero la comunidad de investigación nos lleva a contemplar las cosas desde otros puntos de vista; y no es que los planetas giren o no alrededor del Sol, es que acaso planeta tenga otro significado dentro de otro esquema conceptual, dentro de otra estructura de la realidad, que no sea conmensurable con el nuestro. Otro famoso ejemplo es el que encontramos en la taxonomía de los seres vivos; se trata de otro ejemplo clave de la historia de la ciencia que muestra cómo los contraejemplos no hacen caer las generalizaciones, por mucho que le pese a Popper.

Plan de discusión. Capítulo I.

1. ¿Quiénes creen que Manolo ha sido el autor del robo de la cazadora?
2. ¿Quiénes creen que no ha sido Manolo o, al menos, que en tanto no haya pruebas, Manolo debe ser considerado inocente?
3. ¿Qué evidencias hay a favor de la culpabilidad de Manolo?
4. ¿Son pruebas, indicios, ninguna de las dos cosas...?
5. ¿Qué pruebas o indicios podrían aportarse para justificar la culpabilidad de algunas otras personas de la clase en robos o faltas?
6. ¿Se actúa del mismo modo si los indicios apuntan a una u otra persona?
7. ¿Son los indicios los que llevan a Ernesto y a Gerardo a considerar que Manolo es culpable, o son otras razones? ¿Cuáles?
8. ¿Por qué razón dice Felipe "yo también soy uno de los de los pisos de realojo", si él no vivía en los pisos de realojo?

EJERCICIOS:

1.1. LOS LÍMITES DEL RAZONAMIENTO INDUCTIVO

Vamos a discutir si los siguientes razonamientos son correctos o no; además vamos a dar una razón de por qué creemos que son correctos o incorrectos.

1. Tengo una bolsa llena de caramelos. La bolsa es de papel marrón oscuro y no se ve lo que hay dentro. Saco un caramelo y es de menta. Saco cinco caramelos más y son de menta. “Seguro que todos los caramelos de la bolsa son de menta”, dice Inés. “Vamos a comprobarlo”, contesta Luis, mientras saca otro caramelo. Es de menta. “Todos los caramelos de la bolsa son de menta”, concluye.
2. “No, eso no es verdad”, protesta Esther. Luis se queda pensativo. “Claro, si hemos sacado hasta ahora los caramelos de menta, lo más probable es que los que queden sean los de fresa, los de limón o los de otros sabores”.
3. Todos los mamíferos se reproducen en el interior de la hembra y respiran por pulmones. Aquí tenemos un conejo; se reproduce en el interior de la hembra, respira por pulmones y mama. Y aquí tenemos una trucha, que se reproduce por huevos, respira por branquias, y no mama. Eso demuestra que la definición de mamífero es correcta. El conejo es un mamífero y la trucha no.
4. Claro, y podemos poner muchos otros ejemplos que lo confirman: los tigres, los seres humanos, los gatos, las vacas y las ballenas son mamíferos. Los boquerones, los lagartos, las moscas, las ranas, los jilgueros y los salmones no son mamíferos. Y son todos ejemplos que confirman que la definición de mamífero es correcta.
5. Todos los alumnos del instituto que viven en los pisos de realojo han dado problemas desde que hicieron esos pisos y los que se vinieron a vivir a ellos empezaron a venir al instituto. El próximo curso llegan 3 chicos de los pisos de realojo. Seguro que darán problemas.
6. En todas las clases donde ha habido un robo había un alumno de los pisos de realojo. Ahora se acaba de producir otro robo en 3º H y allí hay dos chicos de los pisos de realojo. Seguro que algo tienen que ver en el asunto.
7. En el siglo XIX un señor recién llegado de Australia llevó a la Real Academia Británica de las Ciencias un extraño animal: ponía huevos y, cuando la cría salía del cascarón, mamaba. Bueno, esta es la excepción que justifica la regla; vamos a seguir con la misma taxonomía.
8. En 2º F también hay un chico de realojo y nunca ha habido un robo. Bueno, pues será la excepción.
9. ¿Qué consecuencias puede traer aceptar como válido el razonamiento número 4? ¿Y el razonamiento número 5?
10. “A la vista de todo lo anterior, lo más sensato será no generalizar ni presuponer nada”. Hasta ahora siempre amaneció un nuevo día después de la noche y de lunes a viernes siempre hubo instituto, pero vaya usted a saber qué puede suceder mañana. No tiene sentido que ponga el despertador como todas las noches”, concluye Luis.

1.2. SUBSUMIR O IDENTIFICAR LO PARTICULAR EN LO GENERAL

1. ¿Por qué crees que Felipe dice “yo también soy de los pisos de realojo”?
2. ¿Por qué un inmigrante español en Suiza puede ponerse en el lugar de Manolo?
3. ¿Podemos entender lo que significa perder la salud si siempre hemos estado sanos y nadie de nuestra familia o de nuestros amigos más íntimos ha tenido una enfermedad grave? (Por supuesto no nos referimos ni a un catarro ni a un empacho).
4. ¿Es necesario haber suspendido alguna vez para saber lo que puede sentir una persona que no consigue aprobar varias asignaturas nunca?
5. ¿Puede una persona con una cara y un cuerpo agraciados comprender lo que sienten otros menos afortunados al ver las películas o los anuncios con modelos siempre ideales?
6. ¿Podemos dar una limosna a los pobres sin ponernos de verdad en su lugar?
7. ¿Tenemos que haber pasado por la experiencia de carecer de algo necesario o que tengan todos menos tú para comprender realmente cómo se puede sentir alguien que no puede llevar el mismo tipo de ropa que sí se pueden permitir los demás de la clase?
8. ¿Puede una persona que no tiene un físico agraciado sentirse mejor si es brillante en matemáticas o si es mejor que nadie en la clase de educación física?
9. ¿Cómo se puede sentir una persona que no tiene un físico agraciado, es más torpe que los demás, resulta patoso en la clase de educación física y no puede llevar ropa cara? ¿podrías ponerte en su lugar?

1.3. JUSTIFICAR UN JUICIO

Qué evidencias necesitarías para establecer que...

1. Todos los limones son amarillos.
2. Todos los círculos son redondos.
3. A todos los gatos les gusta la leche.
4. Todos los mamíferos se reproducen en el interior de la hembra.
5. El todo es mayor que la parte.
6. Por un punto exterior a una recta sólo puede pasar una paralela.

2. POSIBILIDAD, INDICIOS Y PRUEBAS

El capítulo I plantea estas cuestiones en relación con la culpabilidad o inocencia de Manolo en el asunto del robo de la cazadora. Gerardo atribuye a Manolo el robo porque desde que llegaron al instituto los de los pisos de realojo se han producido diversos hurtos. Norberto llega a la misma conclusión porque, según él, los de los pisos de realojo no han traído más que problemas. Incluso a Irene le parece lógico que Gerardo y Norberto piensen de ese modo, dados los conflictos que esos nuevos vecinos están causando. Sin embargo, esos hechos no demuestran que Manolo sea como ellos, del mismo modo que el ébano es una madera y, sin embargo, no flota, termina concluyendo Irene. Para eso hace falta algo más, a juicio de Felipe. Por eso, cuando ve lo que sus compañeros están haciendo con Manolo les pregunta “¿Se la habéis encontrado encima?” Y cuando se da cuenta de que las pruebas son insuficientes les recrimina diciendo “os habéis pasado siete pueblos”, y les acusa de proceder siguiendo un prejuicio, de modo parecido a lo que él observó en su colegio de Suiza cuando cualquier incidente se achacaba a los españoles. Gerardo intenta aportar otras pruebas que llevarían a la culpabilidad de Manolo, como el hecho de salir huyendo o haber robado folios, pero el propio Felipe se encarga de mencionar contraejemplos como el robo de los prismáticos de Quique, producido en un viaje en el que no participó ningún alumno de los pisos de realojo.

Sería interesante que los alumnos distinguiesen con claridad entre posible y probable, entre probable y necesario, y aprendiesen a valorar la importancia de los indicios y las pruebas. Los ejercicios 1, 2, 3 y 4 tienen esta finalidad. Pero lo que diferencia a Ernesto, Gerardo y Norberto de Irene y Felipe no es una simple cuestión de claridad conceptual sino algo más importante que tiene que ver con el modo de concebir una sociedad justa, y al propio individuo dentro de la sociedad, dentro del Estado. A los primeros no les importa que las pruebas para efectuar una acusación sean poco relevantes, sobre todo si a quien se acusa pertenece a algún colectivo marginal, y consideran legítimo utilizar cualquier medio. Para los segundos, la acusación sin pruebas concluyentes es injusta, viola principios básicos de la convivencia democrática, del estado de derecho, como la presunción de inocencia o el derecho al honor. Para trabajar este tema es adecuado el ejercicio 5.

EJERCICIOS:

2.1. LO POSIBLE, LO PROBABLE, LO NECESARIO

Completa las frases utilizando alguno de los siguientes términos: posible, imposible, probable, improbable, seguro, necesario.

1. De una bolsa que contiene 100 bolas hemos sacado 99 y todas han sido blancas. Es que la restante sea también blanca.

2. El 13 por ciento de los fumadores termina padeciendo cáncer de pulmón. Yo fumo habitualmente, luego es que termine padeciendo esa enfermedad.
3. Si hoy es martes, es que mañana será miércoles.
4. Es que un triángulo tenga cuatro lados.
5. Está nublado, luego es que llueva. Está lloviendo, luego si salgo a la calle sin paraguas es que me mojaré.
6. Si juego a la lotería es que me toque.
7. Si pienso en una circunferencia es suponer que todos y cada uno de sus puntos se encuentran a la misma distancia del centro.
8. He suspendido todas las asignaturas en las evaluaciones anteriores, así que es que repita curso.
9. Es más que acierte la quiniela quien juega todas las semanas que quien lo hace una vez al año.
10. Tengo fiebre alta y me duelen todos los huesos, luego es que tenga la gripe.

2.2. INDICIOS Y PRUEBAS

1. ¿Qué indicios señalan algunos de que Manolo robara la cazadora?
2. ¿Podemos señalar algún indicio semejante de otros alumnos de la clase?
3. ¿Qué pruebas podemos señalar de que Manolo robara la cazadora?
4. Si alguien no puede justificar dónde estaba con testigos en el momento en que se produjo un robo, ¿es eso un indicio de que pudiera ser el ladrón? ¿Es una prueba?
5. Si alguien tiene testigos de que estaba en otro lugar cuando se cometió un robo, ¿es un indicio de que él no fue? ¿es una prueba?
6. ¿Qué es un indicio?
7. ¿Qué es una prueba?
8. ¿Se te ocurre algún ejemplo en el que, dados ciertos indicios, lo más sensato y lo que probablemente acarree mejores consecuencias sea proceder como si aquello para lo que tenemos ciertos indicios estuviera probado, en tanto no se pruebe lo contrario?
9. ¿Se te ocurre algún ejemplo en el que, si sobre la base de algunos indicios, actuamos como si aquello para lo que tenemos ciertos indicios estuviera probado, pueda haber consecuencias terribles?

2.3. ENJUICIAR INDICIOS Y PRUEBAS

Indica si los siguientes hechos constituyen indicios o pruebas importantes en relación a la posible culpabilidad de Manolo:

1. El conserje vio como un chico moreno de mediana estatura, más o menos como Manolo, salía con una cazadora de la clase.
2. El ladrón ha sido alguien de clase pues nadie más sabía de la existencia de la cazadora.
3. Los compañeros de clase oyeron decir a Manolo que le gustaría tener una cazadora como la de Norberto.
4. El profesor de química asegura que concedió permiso a Manolo para ir al servicio durante la hora de clase en la que tuvo lugar el robo.
5. Manolo ya había robado en otra ocasión.
6. Una semana después del robo, Belén pudo ver de lejos a Manolo con una cazadora similar a la que había desaparecido.
7. Manolo ha dicho al jefe de estudios que él no ha robado la cazadora.

2.4. PROBAR

Indica qué pruebas consideras necesarias para aceptar las siguientes afirmaciones:

1. Es posible que Manolo haya robado la cazadora.
2. Es seguro que Manolo ha robado la cazadora.
3. Es probable que Manolo haya robado la cazadora.
4. Es improbable que Manolo haya robado la cazadora.
5. Es imposible que Manolo haya robado la cazadora.

2.5. EVIDENCIAS EMPÍRICAS

Qué evidencias necesitarías para demostrar que es falso que...

1. Todos los limones son amarillos.
2. Todos los círculos son redondos.
3. A todos los gatos les gusta la leche.
4. Todos los mamíferos se reproducen en el interior de la hembra.
5. El todo es mayor que la parte.
6. Por un punto exterior a una recta sólo puede pasar una paralela.

2.6. INDICIOS

Escribe un relato de intriga de dos páginas que contenga indicios suficientes para que quien lo lea pueda saber con seguridad quién ha sido el autor del hecho que se investiga.

2.7. PROBABILIDAD Y ELECCIÓN ÉTICA

Imagina que tienes que elegir entre una de estas dos opciones: vivir en una sociedad donde hay mucha seguridad –no es nada probable que te roben o te ataquen– pues la mayor parte de los culpables y algunos inocentes se encuentran encarcelados, o en otra menos segura en la que ningún inocente esta encarcelado y algunos culpables están libres. ¿Cuál sería tu elección? ¿Por qué?

3. MOTIVOS, RAZONES Y PRETEXTOS

El ejercicio 1 pretende distinguir entre motivos, razones y pretextos. Entendernos por MOTIVOS cualquier causa que mueve realmente a actuar a alguien de una determinada forma. RAZONES son los argumentos que harían justificable y razonable una acción en una situación de diálogo. PRETEXTOS son los argumentos que se alegan para ocultar los verdaderos motivos de una acción.

EJERCICIOS:

3.1. MOTIVOS, RAZONES Y PRETEXTOS

Explica a cuál de estas tres categorías correspondería cada una de las siguientes situaciones:

1. Ernesto considera que Manolo es culpable porque una vez robó folios en conserjería.
2. El padre de Ernesto culpa a Manolo porque siente odio hacia los marginales
3. Inés considera incorrecto acusar a Manolo ya que no existen pruebas suficientes.
4. Gerardo argumenta que Manolo es culpable porque huye.
5. Manolo no va al instituto porque se siente maltratado.
6. Dory argumenta que defender la justicia con procedimientos injustos sería una contradicción.
7. Manolo para la pelea porque considera de que hay indicios claros de que su amigo va a salir perjudicado.
8. Clara se interesa por Manolo porque simpatiza con los débiles.
9. Un profesor argumenta que lo mejor para todos es no intervenir.

4. LOS HECHOS

Tan pronto como la clase se convierte en un intento de reconstruir el conocimiento nos encontramos con la necesidad de remitirnos a los hechos que las distintas teorías quieren explicar y a los hechos y teorías desde los que se fundamenta la explicación. La explicación, desde la más simple

a la más sofisticada, exige señalar causas y dar razones. Esto es lo que hace Felipe en el episodio segundo del capítulo V cuando quiere explicar el fracaso en la primera tarea común que intenta el grupo; a su juicio, la rifa ha salido mal debido a que aún no ha aparecido la cazadora de Norberto. Asegura que el “mal rollo” no terminará hasta que no se aclare definitivamente ese hecho. Su convencimiento va más lejos, cree saber cual es el motivo por el que no se ha avanzado en la investigación; se ha partido de una falsa hipótesis: que la cazadora se la ha llevado alguno de la clase. Nuestros alumnos son verdaderos maestros dando explicaciones; saben, por ejemplo, que los profesores nos quedamos más satisfechos cuando nos presentan un certificado médico para justificar una falta de asistencia que cuando simplemente nos dicen que han estado en la consulta o que se encontraban indispuestos aquel día que no aparecieron por clase, pero que nos enfadamos especialmente cuando no nos dan ninguna explicación, lo que les lleva a inventarse las excusas más peregrinas. Pero cuando se pretende que la clase sea un ámbito de investigación conviene asegurarse de que estas cuestiones estén lo más claras posible. En los cinco primeros ejercicios se pretende trabajar cuestiones relativamente sencillas como aprender a distinguir los hechos de las opiniones y de las creencias, diferenciar los hechos físicos de los hechos psíquicos o de los hechos sociales, ver que no todos los hechos son igualmente importantes, relevantes, y entender que esa importancia o relevancia, a veces, procede del contexto. En el último ejercicio se tratan cuestiones más complejas: relación entre hechos y proposiciones, entre los hechos y el mundo, las proposiciones y su verificación. Claro que su dificultad no significa que a nuestros alumnos no les interesen o que sea inadecuado planteárselas; al contrario, la falta de reflexión sobre el fenómeno de la ciencia que se propicia desde la enseñanza de las materias científicas hace inevitable su formulación.

EJERCICIOS:

4.1. LOS HECHOS Y LA REALIDAD

1. ¿El mundo es todo cuanto existe?
2. ¿El mundo es todo cuanto conocemos?
3. ¿Hay algo más que todos los hechos?
4. ¿Existen hechos que no conocemos?
5. ¿Lo que ocurre es independiente de que nosotros lo percibamos?
6. ¿Eres capaz de percibir exactamente lo que ocurre?
7. ¿Cómo asegurarías que lo que ocurre lo has percibido correctamente?
8. ¿Podemos conocer los hechos objetivamente, tal como son?
9. ¿Todos los hechos que conocemos pueden comunicarse?
10. ¿Podemos alterar intencionadamente los hechos cuando los comunicamos?
11. ¿Podemos alterar inconscientemente los hechos que comunicamos?
12. ¿Eres capaz de expresar un hecho tal como ha sucedido?
13. ¿Cómo asegurarías que has expresado el hecho tal como ha ocurrido?
14. ¿Tienen los hechos algún componente más elemental?

4.2. HECHOS, OPINIONES Y CREENCIAS

Indica si las siguientes oraciones se refieren a hechos, a opiniones o a creencias. Posteriormente, indica el criterio que has utilizado

1. En mi clase hay veinticinco sillas.
2. Aristóteles tuvo un maestro que se llamó Platón.
3. Creo que mis padres están enfadados conmigo.
4. El Real Madrid es el equipo español con más seguidores.
5. Pelé ha sido el mejor futbolista del mundo.
6. La suma de los ángulos de un triángulo es igual a 180°.

7. Anoche soñé que vivía en una isla desierta.
8. El río Tajo pasa por la ciudad de Toledo.
9. Mi amigo llegará a ser un gran médico.
10. España es un país europeo.
11. La Revolución Francesa tuvo lugar en el siglo XVIII.
12. Fumar es perjudicial para la salud.
13. Los árboles del parque están perdiendo sus hojas.
14. Es bueno comer pescado dos veces por semana.
15. Es bueno decir la verdad.

4.3. HECHOS FÍSICOS - HECHOS PSÍQUICOS

Clasifica como físicos o psíquicos los hechos que se numeran a continuación e indica cuáles son percibidos sólo por una persona y cuáles por varias; cuando sea posible, intenta traducir los hechos psíquicos a un lenguaje similar al empleado para describir los hechos físicos.

Ejemplos	Hecho físico	Hecho psíquico	Lo percibo sólo yo	Lo perciben otros
Un eclipse de luna				
Un dolor de muelas				
La rotura de un cristal de la ventana				
Contemplar una tormenta				
Sentir una caricia				
Fallecimiento de un familiar				
Ver una puesta de sol				
Un incendio				
Jugar un partido de fútbol				

4.4. HECHOS NATURALES Y HECHOS SOCIALES

1. Indica si los siguientes hechos son naturales o sociales:

- a) La caída de un meteorito.
- b) La caída del Imperio Romano.
- c) La Guerra Civil Española.
- d) El olor de una rosa.
- e) El éxito de tu cantante preferido.
- f) La muerte una gaviota a causa de los vertidos de un petrolero.
- g) La muerte de una persona en un accidente de tráfico.
- h) La muerte de tu abuelo a los 84 años de edad.
- i) Una tormenta.
- j) El vuelo de un pájaro.
- k) El vuelo de un avión.

2. ¿Existe alguna relación entre estos dos tipos de hechos?

3. ¿Qué hechos son más fáciles de conocer?

4. ¿Existe alguna relación entre su importancia y la dificultad para conocerlos?

5. ¿Podían haber sido diferentes los hechos que has considerado sociales?

6. ¿Y los hechos naturales?
7. ¿Puede el hombre influir en los hechos naturales?
8. ¿Existen leyes sociales del mismo modo que existen leyes naturales?

4.5. HECHOS RELEVANTES

Suponiendo que todos los hechos que se enuncian a continuación fuesen ciertos, y tú fueses el encargado de investigar el robo de la cazadora, ¿en qué tres hechos te basarías para acusar a Manolo? Y si lo que quisieses investigar fuese cómo es la familia de Manolo, ¿te servirían los tres hechos que antes has considerado los más importantes? De no ser así, ¿qué tres hechos serían los más importantes?

1. Manolo vive en un piso de realojo.
2. El padre de Manolo está en la cárcel.
3. Manolo es más moreno que muchos de sus compañeros de clase.
4. Manolo repite curso.
5. La familia de Manolo tiene poco dinero.
6. Manolo lleva puesta una cazadora idéntica a la desaparecida.
7. Manolo suele usar únicamente cazadoras como prenda de abrigo.
8. Manolo ha sido visto por el conserje saliendo de clase mientras sus compañeros estaban en el laboratorio.
9. Manolo ha sido visto por dos alumnos de segundo curso cuando escondía en el cubo del reciclaje una cazadora idéntica a la desaparecida.
10. Manolo ha confesado que él fue quien robó la cazadora.
11. Manolo no ha podido explicar satisfactoriamente el origen de la cazadora que lleva puesta, que es idéntica a la desaparecida.
12. Manolo es el mayor de dos hermanos.

4.6. HECHOS Y CONTEXTO

¿Podríamos describir correctamente un hecho sin tener en cuenta lo que le rodea? ¿Podríamos valorarlo sin tener en cuenta ese conjunto de hechos en que aparece? ¿El significado de los hechos es independiente del contexto en el que se producen? Intenta contestar a estas preguntas poniendo algún ejemplo. Después, señala en qué circunstancias serían adecuados o deseables, y en qué otras inadecuados o indeseables los siguientes hechos:

1. Llover.
2. Fumar.
3. Cerrar los ojos.
4. Un choque de trenes.
5. Ir a clase de matemáticas.
6. Atacar a una persona.
7. Robar.

2. MEDIOS – FINES

La novela arranca con un grupo de alumnos que intenta recuperar la cazadora de uno de ellos, una finalidad muy legítima. Pero hacen uso de unos medios totalmente inadecuados.

Aprender a elegir la acción que corresponde en cada caso es uno de los objetivos de un curso de formación moral; pero no es una cuestión sencilla, exige múltiples consideraciones. Primero es necesario hacer un cuidadoso análisis de los fines o metas que queremos alcanzar y, después, hemos de elegir los medios apropiados. Aprender a diferenciar entre medios y fines, a elegir los medios más adecuados, a identificar el fin de lo que realizamos o a valorar los medios que utilizamos son algunas de las habilidades que se pretende mejorar con estos ejercicios.

Plan de discusión. Capítulo I.

1. Si preguntáramos a Gerardo y a Ernesto... ¿cuál crees tú que dirían que era su finalidad al actuar como lo hicieron?
2. Si preguntáramos al Jefe de Estudios... ¿cuál crees tú que era su finalidad al subir a la clase y preguntar e incluso amenazar a todos con castigos?
3. ¿Podríamos pensar en alguna “finalidad” que todos, tanto Ernesto y Gerardo como el Jefe de Estudios, considerasen deseable?
4. ¿Qué diferencia hay entre los medios utilizados por Ernesto y Gerardo y los medios utilizados por el jefe de estudios?
5. ¿Alcanzó alguno su finalidad con los medios que empleó?
6. ¿Qué consecuencias puede traer la utilización unos medios u otros?

Plan de discusión. Capítulo II.

1. ¿Crees que todos los profesores consideran que la finalidad de la educación y de las sanciones es la misma?
2. ¿Qué medios utilizarían para “educar” cada uno de ellos?
3. ¿Qué relación ves entre los fines de la educación y/o de las sanciones que manifiesta cada profesor y los medios que considera adecuados (en particular, las medidas a tomar ante el caso de Manolo)?

Profesor	Fines de la educación	Fines de las sanciones	Medidas a tomar

- ¿Puede haber medios que produzcan efectos contrarios a las finalidades buscadas? ¿Se te ocurre algún ejemplo en relación al capítulo?
- ¿Deben ser los medios que utilizamos compatibles con los fines que decimos buscar?

Plan de discusión. Capítulo IV.

1. ¿Qué finalidad dice buscar Raquel cuando comunica, al Jefe de Estudios primero, y a sus alumnos después, que no va a colaborar con ellos en las actividades para recaudar fondos para el viaje de fin de curso?
2. ¿Qué consecuencias advierten Alicia y Dory que produce esa decisión?
3. Vamos a considerar que la no colaboración de la tutora en las actividades para recaudar fondos es un medio. Vamos a hacer un listado de las finalidades, sean las que busca la tutora o no, a las que conduce ese medio.
4. Raquel, la tutora, advierte que espera que a los alumnos “les sirva de lección”. Vamos a pensar despacio “la lección” que pueden aprender los alumnos de la decisión de la tutora.
5. ¿Es adecuada la decisión de la tutora para el fin de “dar una lección” a sus alumnos?

EJERCICIOS:

1. MEDIOS Y FINES

- a) Coloca en dos columnas las acciones del recuadro, en la izquierda las que consideres medios y en la derecha los fines. Luego relaciona cada elemento de la columna de la izquierda con cada uno de los de la derecha.
- b) Señala dos medios adecuados más para conseguir cada uno de los fines recogidos en la columna de la derecha.
- c) ¿Pueden considerarse los fines que has señalado como medios para alcanzar otros fines? Señala, cuando sea posible, dos fines diferentes.

ESTUDIAR	ESPERAR A QUE EL SEMÁFORO SE PONGA EN VERDE
TRABAJAR	NO SUSPENDER
DESCORCHAR UNA BOTELLA	CRUZAR LA CALLE CON SEGURIDAD
GANAR DINERO	CURARTE
SOLICITAR UN PRESTAMO	HACER EJERCICIO FÍSICO
VOTAR	IR A LA LIBRERÍA
COPIAR EN UN EXAMEN	CUIDAR TU APARIENCIA FÍSICA
APRENDER	IMPRESIONAR A TUS AMIGOS
UTILIZAR UN SACACORCHOS	COMPRAR UN LIBRO
COMPRAR UNA VIVIENDA	COMPRAR ROPA CARA
ELEGIR LOS GOBERNANTES APROPIADOS	CUIDAR TU SALUD
SALIR DE MARCHA	TOMAR MEDICAMENTOS
ASEARTE	

2. TIPOS DE FINES

No son iguales todas las acciones que realizamos o todas las metas que perseguimos. Clasifica de más a menos importantes los siguientes fines y después indica si alguno de los fines señalados son incompatibles entre sí:

1. Divertirte.
2. Ayudar a tus amigos, por ejemplo, prestándoles dinero si lo necesitan.
3. Buscar tu propia felicidad.
4. Buscar la felicidad de todos tus amigos y familiares.
5. Buscar la felicidad de toda la humanidad.

6. Aprobar una asignatura especialmente difícil para ti.
7. Aprobar el curso.
8. Descansar durante el fin de semana.
9. Dedicar el fin de semana a trabajos como voluntario en alguna O.N.G.
10. Caer bien a los compañeros de clase.
11. Enamorar a la persona que más te gusta.
12. Tener mucho dinero.
13. Ser una persona honrada.
14. Ser generoso.
15. Ser valiente.
16. Ser amado.
17. Poder vivir sin trabajar.
18. Tener mucho poder.
19. Ser famoso.

3. MEDIOS Y CIRCUNSTANCIAS

Indica en qué circunstancias serían adecuados los medios empleados:

1. Viajar de Madrid a Barcelona en bicicleta.
2. Alimentarse sólo de hierbas silvestres.
3. Comer carne humana.
4. Robar un banco.
5. Desobedecer a los padres.
6. Sacrificar un animal.
7. Mentir a un amigo.
8. Encarcelar a una persona.
9. Matar a otro ser humano.
10. Hacer una guerra.
11. Talar árboles.
12. Hacer huelga.
13. Faltar a clase.

4. PROBLEMAS ENTRE MEDIOS Y FINES

Discutir las siguientes situaciones, teniendo en cuenta estas consideraciones:

1. Preguntarse si los medios empleados son adecuados para conseguir los fines deseados.
2. Preguntarse si el medio empleado producirá, además del fin deseado, otras consecuencias no deseables.
3. Preguntarse si otro medio podría producir el mismo fin con más eficacia o con menos consecuencias no deseables.
4. Preguntarse si el fin u objetivo es en sí deseable.
 1. Eres médico, quieres curar a un paciente que tiene una enfermedad poco conocida y para ello aconsejas un medicamento que todavía se encuentra en fase de experimentación.
 2. Eres entrenador de un equipo de fútbol y para ganar los partidos exiges a tus jugadores que tomen sustancias prohibidas para mejorar su rendimiento.
 3. Eres el presidente de una Comunidad Autónoma en la que hay muchos incendios forestales y das la orden de que talen un tercio de los árboles; de ese modo, los incendios pueden controlarse con mayor facilidad.
 4. Quieres hacer un regalo a un amigo, pero no te alcanza con el dinero de tu paga semanal; así que robas a tu padre 10 euros de su cartera.
 5. Quieres justificar el último suspenso en matemáticas y dices a tus padres que el profesor no explica bien la asignatura.

5. ¿PUEDEN LOS FINES JUSTIFICAR LOS MEDIOS?

Indica si en los siguientes casos el fin justifica los medios empleados:

1. Un grupo terrorista entra en tu instituto y secuestra a los alumnos de una clase, advirtiendo a las autoridades que no liberará a los rehenes mientras el gobierno no saque de la cárcel a un miembro de su grupo. Como ya han pasado varios días y los terroristas amenazan con matar uno a uno a los secuestrados si sus demandas no son atendidas, el ministro del interior da la orden de asaltar el instituto y matar a los terroristas para que en lo sucesivo no se repitan acciones de ese tipo.
2. Un padre pega habitualmente a su hijo para que le obedezca, y justifica su acción diciendo: “quien bien te quiere te hará llorar”.
3. Un país con poca tradición democrática está pasando por una situación de dificultades económicas y son necesarias medidas impopulares como subir los impuestos o recortar los gastos sociales. Así que unos cuantos militares dan un golpe de estado y justifican su acción argumentando que de este modo será más fácil superar la crisis económica.

3. LA COMUNIDAD DE INVESTIGACIÓN

Tras la lectura del primer capítulo parece que el tema de la novela fuera a ser el robo de la cazadora de Norberto y la culpabilidad o no de Manolo. Poco a poco el asunto se va desplazando al verdadero eje del relato; la comunidad de investigación en múltiples aspectos y dimensiones:

En el tercer episodio del CAPÍTULO I encontramos un diálogo entre Ernesto, Gerardo, Irene y Felipe en el que apenas hay progresos. La situación está demasiado crispada. No obstante, es más de lo que se ha hecho en la escuela, más de lo que ha hecho el propio Jefe de Estudios, que no recurrió a la violencia, claro, pero tampoco inició un proceso de reflexión-investigación comunitaria.

Es en el CAPÍTULO II cuando encontramos el primer ejemplo de clase de ética como modelo de comunidad de investigación. El ambiente está muy tenso y eso interfiere en el desarrollo de la sesión, claro. Se pone en evidencia también la disparidad de opiniones entre el profesorado; Venancio apuesta por la investigación en comunidad del problema, mientras otros prefieren limitarse a sancionar o incluso ignorar el asunto, que es lo más cómodo.

Y el CAPÍTULO III en el episodio 2, nos ofrece un modelo de comunidad de investigación que presenta incluso una evaluación del proceso por parte de los alumnos. Pero que contrasta radicalmente con lo que sucede fuera; a continuación el episodio en la casa de Ernesto, donde han ido a ver el partido de fútbol Gerardo y Norberto nos muestra que el mundo no funciona de ese modo. Claro que se abre una esperanza; Norberto se pone en el lugar de las “moras” como su madre, de los árabes, ¿incluso de Manolo?

El capítulo IV nos muestra una dimensión práctica de la comunidad de investigación. Los alumnos se embarcan en una tarea colectiva, aunque seguramente sin el grado de compromiso suficiente y sin planificar bien las cosas, sin prever los posibles problemas...

Así se lo hace ver Venancio, en el CAPÍTULO V. Pero les lanza un reto; deben organizarse por sí mismos y, si lo consiguen, él se irá con ellos de viaje.

En el capítulo VI Venancio cede una de sus clases para la preparación de una tarea colectiva. Ahora sí es el proyecto de todos y todos se involucran de un modo o de otro en él. Incluso hay un esfuerzo por parte de algunos para integrar a todos, para que nadie quede al margen. Cada uno aporta lo que sabe hacer. Se pone en evidencia que, si nadie vale para todo, todos valen para algo. Y es que la conceptualización común que emerge de la comunidad de investigación es el requisito previo para la acción común. Por supuesto, no todos se responsabilizarán del mismo modo y, como siempre, algunos serán los que más se carguen de trabajo. Pero es una tarea comunitaria por la que todos han apostado.

En el CAPÍTULO VII se adivina la sensación de éxito a pesar de los innegables fallos. El peor curso del instituto ha sido capaz de hacer una tarea común, para la que la tutora les consideraba incapacitados, y demostrarse sobre todo a ellos mismos que pueden hacerlo. Pero de inmediato surge el problema; sólo unos pocos podrán ir a Italia; en definitiva, las desigualdades sociales no se resuelven sólo convirtiendo las escuelas en comunidades de investigación-acción. Sin

embargo, el grupo ya ha evolucionado. Al final, aunque alguna persona se desmarque, optan por ir a la sierra en vez de a Italia para que puedan ir todos; incluso Manolo, Antonio, Simón (el inmigrante recién llegado)...

En el capítulo VIII vemos que no todo es un camino de rosas. Hay conflictos, saltan chispas. Pero por encima de todo hay una voluntad de diálogo y de “buen rollo”. No estaría mal comparar aquí el diálogo sobre el trabajo con el que se produce al final del capítulo II. Se inician diversos diálogos sobre distintos temas; no se dedica el tiempo suficiente pero sí se adivinan progresos y, sobre todo, una capacidad para construir las propias ideas sobre las aportaciones de los demás; incluso un respeto hacia los otros que no había al principio del relato.

De vuelta a casa anochece. Amanecerá un nuevo día, y otro, y otro; evidentemente el Sol no lucirá igual para Manolo o para “los de los pisos de realojo” que para los demás. Eso sí; Norberto y Manolo comparten una bolsa de pipas. Las desigualdades que al principio del relato desembocaron en discriminación, al final generan actitudes solidarias. Seguirá habiendo barrios de realojo. Pero seguramente este grupo interpreta la situación de otro modo; aunque el progreso tampoco es uniforme en todos los alumnos.

El diálogo investigador filosófico en comunidad de investigación es el procedimiento que utilizamos en el aula en FpN. Pero no es sólo un método pedagógico; ni tampoco es eso principalmente.

El diálogo investigador filosófico es el método de la investigación científica, que no es obra de mentes individuales ni se construye sobre datos empíricos incuestionables a los que apliquemos las herramientas de la lógica y de las matemáticas, sino que es obra de comunidades; comunidades con un lenguaje común, con una conceptualización común, que permite la comunicación y la verificación intersubjetiva de las experiencias.

El diálogo investigador filosófico es también el procedimiento sin el que no será posible formar jurados responsables, consumidores críticos, votantes..., ciudadanos en definitiva de una sociedad auténticamente democrática: críticos, creativos y cuidadosos, capaces de pensar por sí mismos, en diálogo con sus iguales (la conceptualización común es la condición de posibilidad de una experiencia común y comunicable), y capaces también de pasar de la conceptualización común a la acción común.

La comunidad de investigación en el aula es el requisito imprescindible para la reconstrucción de la experiencia.

La escuela tradicional no pretendía reconstruir la experiencia, puesto que confiaba en ese sueño positivista de que experiencia y el conocimiento científico son acumulativos. No se trata de caer en el relativismo, puesto que no todos los sistemas conceptuales nos permiten adaptarnos al mundo en que vivimos; pero también es cierto que no existe una única conceptualización posible y que optemos por una o por otra no es una cuestión de hechos, sino de valores. Como nunca nadie pudo construir un sistema de categorías en solitario, se hace necesaria la comunidad de investigación. Los oprimidos necesitan conceptualizar por sí mismos la realidad, construir su propia metáfora, puesto que no pueden aceptar la metáfora de los opresores, que les condena a perder antes de iniciar el juego.

En la vida real no existen escenarios idílicos para la construcción de comunidades de investigación. No van a brotar de manera espontánea. Incluso un profesor como Venancio que no

sólo pretende convertir su aula en una comunidad de investigación, sino que también les lanza el reto de actuar en comunidad, se encuentra con problemas a los que difícilmente puede hacer frente. Y es que en la escuela desembocan problemáticas sociales que no está en nuestra mano solucionar. Barrios de realojo o familias como la de Ernesto, por ejemplo. Algunos estallan; otros no, pero no por eso son menos graves.

Desde las aulas podemos aportar algo a la transformación social (como también podríamos legitimar desigualdades y discriminaciones) pero hay muchos factores que no se pueden afrontar desde las aulas; el reparto de la riqueza mundial, por ejemplo. Una sociedad auténticamente democrática no requiere sólo convertir las aulas en comunidades de investigación capaces de reconstruir la experiencia que heredamos de nuestra tradición cultural y crear alternativas.

Plan de discusión. episodio 3 del Capítulo I.

1. ¿Qué indicios se presentan en este episodio sobre la “culpabilidad” de Manolo?
2. Esos indicios, ¿sólo los tiene Manolo o los mismos indicios podrían apuntar a otras personas?
3. Esos indicios, ¿sólo apuntan a los de los pisos de realojo o podrían apuntar también a otras personas?
4. ¿Hay algún caso de algún robo en el que sí haya pruebas de que no ha podido ser nadie de los pisos de realojo?
5. Vamos a pensar posibles buenas razones que nos permitan acusar a alguien de haber cometido un robo.
6. Vamos a pensar en prejuicios que nos hacen suponer que alguna persona o algún colectivo es culpable de un robo.
7. ¿Qué es una buena razón?
8. ¿Qué es un prejuicio?
9. ¿Qué daño ha recibido Norberto?
10. ¿Qué daño ha recibido Manolo?
11. ¿Podrá incorporarse tranquilamente Norberto al día siguiente al instituto?
12. ¿Podrá incorporarse tranquilamente Manolo al día siguiente al instituto?
13. ¿Qué es peor? ¿Quedarse sin cazadora o sentirse acusado y señalado por todos cada vez que sucede algo?
14. ¿Te parece valioso este diálogo que han mantenido Irene, Felipe, Gerardo y Ernesto?
15. ¿Más o menos valioso que la actitud del Jefe de Estudios?

Plan de discusión. episodio 3 del Capítulo II.

1. ¿Cómo están los ánimos durante la clase de ética?
2. ¿Quiénes muestran “faltas de respeto” hacia otras personas?
3. ¿Son del mismo estilo todas las faltas de respeto?
4. ¿Es posible tener buenos modales y faltar al respeto a alguien?
5. ¿Es posible investigar juntos sobre un problema que nos interese sin respeto mutuo? (Por supuesto, nos referimos a un respeto que vaya más allá de los buenos modales)
6. ¿Es posible la convivencia entre los seres humanos sin respeto?

Plan de discusión. episodio 2 del Capítulo III.

1. ¿Cuál era la pregunta que había quedado planteada en la clase anterior?
2. ¿Qué dice Julio sobre esta pregunta?
3. ¿Es frecuente que demos por supuestas algunas cosas cuando preguntamos algo?
4. ¿Se te ocurre algún ejemplo?
5. ¿Qué preguntas (o afirmaciones) van haciendo cada una de las personas que intervienen en el diálogo? (Se puede ir haciendo el listado entre todos)
6. ¿Qué opina Raúl de todo el proceso?
7. ¿Qué opinan los demás?
8. ¿Crees que la pregunta sobre cómo podemos actuar con justicia ante una injusticia es fácil de responder?
9. ¿Tú crees que en la clase de Venancio se hizo algún progreso?
10. Y aquí, en nuestra clase, nosotros, ¿hemos hecho algún progreso?
11. ¿Hemos aprendido algo?
12. ¿Qué hemos aprendido en relación a esa pregunta?
13. ¿Hemos aprendido algo más aunque no sea específico sobre esa pregunta? ¿Qué?

Plan de discusión. Capítulo IV.

1. ¿Qué razones da la tutora para no ayudar al grupo a hacer actividades para reunir fondos para el viaje?
2. ¿Crees que son razones o excusas? ¿Por qué?
3. ¿Hay faltas de respeto en la clase de Raquel?
4. ¿Hay falta de buenos modales en esa clase?
5. ¿Son los mismos casos las faltas de respeto y de modales?
6. ¿Son los malos modales lo que saca más de quicio a Raquel?
7. ¿Son las faltas de respeto lo que saca de quicio a Raquel?
8. ¿Por qué Alicia y Dory son las únicas que hacen que Raquel levante la voz?
9. ¿Qué diferencias ves entre esta clase y la clase de ética?
10. ¿Y entre Raquel y Venancio?
11. ¿Quiénes deciden que ellos mismos deben encargarse de organizar actividades para recaudar fondos?
12. ¿Es una decisión de toda la clase?
13. ¿Han organizado bien el asunto?
14. ¿Han previsto todas las situaciones posibles?
15. ¿Se involucran todos del mismo modo?

Plan de discusión. Capítulo V.

1. ¿Fue un fracaso la rifa?
2. ¿Por qué?
3. Vamos a hacer un listado de fallos
4. ¿Se hubieran podido prever todos o algunos de estos fallos?
5. ¿Fue un fracaso la cooperación entre todos para abordar una tarea común?
6. ¿Qué es más importante, la rifa o la capacidad para cooperar?
7. Al final del capítulo Venancio les dice: "A andar se aprende andando". ¿Qué tiene que ver esto con todas las preguntas anteriores?
8. ¿Cuál es el reto que les lanza Venancio?
9. ¿Por qué crees que lo hace?

Plan de discusión. Capítulo VI.

1. ¿Tú crees que todos los profesores cederían una de sus clases para organizar la fiesta?
2. ¿Lo haría Raquel?
3. ¿Por qué crees que Venancio sí lo hace?
4. ¿Hay algunos dispuestos a colaborar desde el principio y que se ofrecen para algo concreto?
5. ¿Hay algunos que se empeñan en integrar en el proyecto de la fiesta a otras personas de la clase?
6. ¿Quiénes se empeñan en que otros participen?
7. Vamos a hacer un listado de las personas y de las tareas que va asumiendo cada una.
8. Si tú fueras un miembro de esa clase, ¿en qué tarea te sentirías más cómodo y más capaz?
9. ¿Hay alguien en esta clase que pueda hacer todo lo que hay que hacer y hacerlo bien?
10. ¿Hay alguien que no pueda hacer absolutamente nada de lo que hay que hacer?
11. ¿Podemos considerar que nadie vale para todo pero todos valemos para algo?
12. ¿Podemos considerar que hay tareas que nadie, ninguna persona por inteligente, fuerte,... que sea pueda hacer él solo y que se deben precisamente al trabajo cooperativo de un grupo?

Plan de discusión. Capítulo VII.

1. ¿Qué diferencias hay entre el resultado de la rifa y el de la fiesta?
2. ¿Podríamos atribuir el éxito de la rifa a una sola persona?
3. ¿Es posible que algunas personas hayan aportado más que otras?
4. ¿Cuál de las siguientes afirmaciones te parece más correcta? A) el éxito se debió a una planificación mejor B) el éxito se debió a que todos cooperaron C) el éxito se debió a las dos cosas
5. ¿Resuelve el éxito de la fiesta el hecho de que algunos no puedan en ningún caso costearse un viaje a Italia?
6. ¿En los primeros capítulos del relato hubieran optado por renunciar al viaje a Italia los que pudieran pagarlo?
7. ¿Por qué ahora sí deciden ir a la sierra en vez de a Italia, a pesar de que algunas personas sí se lo pueden pagar?
8. ¿Hubiera ido Raquel con ellos a la sierra?
9. ¿Por qué Venancio sí va?
10. ¿Se hacen a veces en nuestro instituto actividades que algunos no pueden pagar?
11. ¿Sería bueno optar por actividades en las que todos puedan participar?
12. Si lo hiciéramos así, fuera del instituto ¿tendríamos todos las mismas oportunidades?
13. ¿Podemos considerar que unos tienen mejores cartas que otros en el juego de la vida o cada uno llega a donde se merece por su propio esfuerzo?

Plan de discusión. Capítulo VIII.

1. ¿Podemos encontrar en el capítulo ejemplos de actitudes individualistas, insolidarias, irrespetuosas...?
2. Vamos a hacer un listado
3. ¿Prosperan estas actitudes?
4. ¿Por qué?
5. ¿Se inician diálogos sobre cuestiones importantes para estos alumnos, para nosotros mismos también, y hasta para la humanidad toda?
6. ¿Se resuelven estos temas en el diálogo?
7. ¿Se progresa en estos temas a través del diálogo?
8. ¿Dirías que todos están de acuerdo al final?
9. ¿Dirías que todos han considerado las opiniones de otros y han argumentado las propias?
10. ¿Puedes poner ejemplos concretos válidos para la pregunta anterior?
11. ¿Hay progreso en el respeto respecto de los diálogos de los primeros capítulos?

12. En un diálogo ¿qué es más importante?

- El tema de que se discute y lo que se aporta en relación a ese tema
- Los buenos modales; si no me interesa no escucho, pero no interrumpo y espero a que me toque hablar.
- El respeto a otras opiniones, con las que podemos disentir y que merecen al menos ser escuchadas y refutadas con razones y argumentos
- Todo lo anterior ¿En qué orden?

EJERCICIOS:

1. SUPUESTOS

Julio dice que en la pregunta planteada por Venancio “¿cómo podemos actuar con justicia ante una injusticia?” hay un supuesto. ¿Cuál era?

Vamos a intentar ahora descubrir supuestos en las siguientes afirmaciones:

- a) ¿Qué sanción merecen los que tiren papeles en el patio?
- b) Queremos dar un premio especial a un chico y a una chica de los que acaben este curso la ESO, así que vamos a elegir a la chica más guapa y al chico más inteligente.
- c) ¿Cuándo expulsaron los españoles a los musulmanes de nuestra península?
- d) ¿Quién quiere tener el honor de figurar en la orla de graduación de 4º de la ESO?
 1. ¿Es frecuente que partamos de supuestos que no se discuten?
 2. ¿Sería bueno descubrir y discutir sobre todos los supuestos de los que partimos en nuestra vida cotidiana?

2. MODALES Y RESPETO EN EL AULA

A menudo se identifican la falta de buenos modales con la falta de respeto. Pero en una comunidad de investigación no basta con tener buenos modales. Vamos a intentar distinguir entre modales y respeto y decir a qué corresponde cada uno de los ejemplos siguientes:

1. Juan no interrumpe nunca en la clase de ética. Siempre espera que le llegue su turno.
2. Juan no se molesta en escuchar a las personas que considera absolutamente estúpidas de su clase. Espera a que llegue su turno y dice su opinión sin ofender a nadie.
3. Juan aprovecha para tirar canutos a otros compañeros de la clase cuando el profesor escribe en la pizarra.
4. Juan aporta toda la información que encontró ayer en internet sobre el tema que vamos a discutir; aporta tanto la información que avala su opinión como la que avala opiniones contrarias a la suya.
5. Cuando alguien se equivoca en clase Juan se ríe de él o de ella.
6. Cuando Juan encontró en un libro de la biblioteca algo muy interesante para el tema que estaban discutiendo pero que corroboraba una opinión contraria a la suya, escondió el libro en otra estantería para que nadie más tuviera esa información.
7. Inés dijo que los círculos podían ser cuadrados y Juan le contestó que era idiota.
8. Inés dijo que los círculos podían ser cuadrados y Juan le contestó que cómo definiría la palabra círculo y que si en esa definición podía encajar un objeto cuadrado. Y se dispuso a escuchar la respuesta.
9. Inés dijo que los círculos podían ser cuadrados. Juan se dedicó a mirar por la ventana. Pensó que no valía la pena molestarse en contestar.
10. Juan tiene tantas ganas de contar algo que le sucedió ayer, que no importa de qué trate hoy la discusión; él levantará el brazo, esperará su turno y contará lo que quiere contar.

3. MODALES Y RESPETO EN LA VIDA COTIDIANA

La diferencia entre modales y respeto no está presente sólo en el diálogo investigador filosófico en una comunidad de investigación en nuestras aulas. También está muy presente en nuestra vida cotidiana. Vamos a comentar los siguientes casos relativos a los modales y al respeto.

1. Es un hombre educadísimo. Siempre cede el paso en las puertas a las mujeres que le acompañan.
2. No quiere que su esposa se preocupe con problemas sobre el mejor modo de invertir el dinero de la

familia, así que él mismo decide lo que cree más conveniente y comunica sus decisiones a su esposa. Él sólo decide si es mejor comprar un piso en la ciudad o una casa en las afueras. ¿Para qué se va a calentar su mujer la cabeza con esas cuestiones?

3. Existe la posibilidad de comprar un piso en la ciudad o una casa en las afueras. Este señor transmite toda la información a su esposa, valoran juntos lo bueno y lo malo de cada opción y deciden entre los dos.
4. Este señor prefiere el piso de la ciudad. Presenta la información a su esposa, informándola de todas las ventajas que tiene esta opción, pero ocultando alguno de sus inconvenientes. Sin embargo no oculta ninguno de los inconvenientes que conoce sobre la casa en las afueras. Los dos tomarán juntos la decisión.
5. Las bolsas de la compra pesan mucho. Entre los dos se reparten la carga, llevando cada uno lo que puede y haciendo un segundo viaje si es necesario.
6. ¿Para qué va a explicar a su mujer la declaración de la renta de los dos, si no lo va a entender?
7. Su mujer había dejado que se quemara la cena y él le dio una paliza.
8. Da a su mujer todos los caprichos; vacaciones, ropa... todo lo que ella quiera. Ella no tiene que preocuparse porque nunca la va a faltar nada.

4. LOS PROFESORES Y LAS CLASES

Conviene pedir a los alumnos que hagan este ejercicio en pequeños grupos.

Vamos a hacer una comparación entre Raquel y Venancio. (Conviene releer la novela y citar los fragmentos en los que nos apoyamos para hacer esta comparación).

1. ¿Qué diferencias y qué parecidos hay entre la clase de ética de Venancio y la hora de tutoría de Raquel? (Se puede hacer un listado)
2. ¿Qué se espera que los alumnos hagan en la clase de ética con Venancio?
3. ¿Qué se espera que los alumnos hagan en la clase de tutoría con Raquel?
4. ¿Cuál es mejor clase? ¿Por qué?
5. ¿Quién es mejor profesor? ¿Por qué?
6. ¿Con qué criterios podemos decidir quién es un buen profesor?
7. ¿Con qué criterios podemos decidir cuál es la mejor clase?

5. COOPERACIÓN, INDIVIDUOS Y GRUPOS

- A. ¿Hay cosas que ha conseguido hacer una persona y sólo ella? ¿Hay otras que han hecho entre muchos? ¿A quién se debe el mérito de descubrir el Teorema de Pitágoras?
 1. ¿Hubiera podido descubrir este teorema Pitágoras si no hubiera habido muchas personas dedicadas a la geometría que colaboraban con él?
 2. ¿Hubiera podido descubrir Pitágoras, o los pitagóricos, este teorema si alguien no hubiera descubierto previamente los números?
 3. ¿Hubiera podido alguien dedicar su vida a la geometría o a las matemáticas si otros no se hubieran dedicado a trabajar en cosas más prosaicas?
 4. ¿Son los descubrimientos o los inventos propiedad del inventor o del descubridor?
- B. Haz una lista de cosas que se te dan bien a ti. Compara esa lista con la de otros compañeros de la clase. ¿Hay alguien a quien se le dé bien absolutamente todo? ¿Hay alguien a quien no se le de bien nada?
- C. Seguro que una sola persona no hubiera podido organizar la fiesta para recaudar fondos para el viaje. Vamos a hacer una lista de cosas que no pueda hacer una persona individualmente y que sí pueda hacer un grupo formado por personas muy diversas.

4. LA VIOLENCIA

1. PELEAS

La cuestión del uso privado de la violencia para resolver conflictos se trata en los tres primeros capítulos.

El capítulo I arranca con una defensa por parte de Ernesto del uso de la violencia como método eficaz para arrancar una confesión de culpabilidad. Precisamente esa idea es la que luego ponen en la práctica Norberto, Ernesto y Gerardo frente a Manolo. Irene y Felipe les afean esa conducta, pero fundamentalmente porque no existen evidencias claras de sospecha y porque se aprovechan de su superioridad numérica. Sólo al final del capítulo se interrogan sobre la legitimidad del método desde el punto de vista de las consecuencias que puede suponer, incluso aunque existieran pruebas frente a Manolo.

En el primer episodio del capítulo II, los amigos de Manolo pretenden provocar una pelea para vengar el puñetazo injustamente recibido. Manolo detiene la pelea aludiendo a las previsibles consecuencias negativas que puede tener a medio plazo para sus amigos (el padre de Gerardo es madeiro) y rebajando la agresión física al nivel de la agresividad verbal ("es un cobarde").

En el segundo episodio, un profesor defiende el valor disuasorio de ese tipo de violencia incluso aunque se hubiera errado en el destinatario.

En el tercer episodio, Ernesto vuelve a insistir en el efecto terapéutico y educativo de una bofetada bien dada. Inés y Clara declaran que eso supone consagrar el poder de los más brutos, convertidos en "educadores". Clara sostiene que en un clima de violencia, insultar se convierte en algo irrelevante, e Inés vuelve a insistir en los efectos de gran injusticia que resultarían de agredir a un inocente...

Finalmente, en el segundo episodio del capítulo III, Quique critica el tomarse uno la justicia por su mano usando la violencia, desde el punto de vista de los efectos injustos que ello puede suponer: sólo los fuertes están en condiciones de defenderse de la violencia e incluso de convertirse en agresores. Belén y Alicia hablan elogiosamente de los que no se dejan arrastrar por la vorágine de la violencia que tiende a crecer como una bola de nieve incontrolable. Finalmente, Quique parece sugerir que el uso de la violencia es de todas formas injustificable en la medida en que atente contra Derechos Humanos básicos (como es la inviolabilidad del propio cuerpo).

Todas estas calas de la novela en la cuestión de la violencia nos remiten a algunas preguntas fundamentales:

1. ¿Es la violencia un buen método de aprendizaje para el ser humano?
2. ¿Es la violencia un buen método de investigación para acercarnos a la verdad?
3. ¿Es justo utilizar la violencia para intentar reparar un delito previo?
4. ¿Existen condiciones que pueden hacer legítimo el uso de la violencia?
5. ¿Existen condiciones que pueden hacer legítimo actuar por uno mismo al margen de la ley?

Los ejercicios y planes de discusión propuestos deberían ayudar a reflexionar sobre algunas de estas espinosas cuestiones.

Plan de discusión. Capítulo I.

1. ¿Qué razones presenta Gerardo para defender la violencia?
2. ¿Qué actitud presentó una señora que pasaba por allí cuando vio que pegaban a Manolo?
3. ¿Es frecuente que “miremos a otro lado” ante situaciones de violencia que no nos afectan directamente?
4. Si no intervenimos ante una situación de violencia que no nos afecta directamente... ¿somos de alguna manera culpables?
5. ¿Por qué razón intervienen Irene y Felipe para defender a Manolo?

Plan de discusión. Capítulo II.

1. ¿Por qué quiere Antonio pelearse con Gerardo y Norberto? ¿Qué razones puede tener?
2. ¿Qué razones tenía Norberto para pelearse con Manolo? ¿Y Gerardo?
3. ¿Quién te parece que tiene más razones de su parte?
4. ¿Qué consecuencias puede tener que Antonio pegue a Norberto? ¿Y que no le pegue?
5. ¿Qué consecuencias puede tener en el barrio? ¿Y en la clase?
6. ¿El que Antonio pegue a Norberto es una consecuencia de lo ocurrido en el capítulo anterior? ¿En qué sí y en qué no?
7. ¿Por qué crees que Manolo no se pelea? ¿Qué tiene que ver que el padre de Gerardo sea policía? ¿Crees que hay más motivos?
8. ¿Por qué causa Manolo y Antonio desconfían de la policía? ¿Crees que influye en algo el hecho de que sean de los pisos de realojo? ¿Y el hecho de que Antonio sea gitano? ¿En qué sentido?
9. ¿Crees que hay personas o grupos sociales más indefensos que otros ante una agresión?
10. ¿Qué diferencias y semejanzas encuentras entre los personajes de Gerardo y Antonio?
11. ¿Qué soluciones se te ocurren para un conflicto como éste? ¿Crees que la violencia es una solución en este conflicto? Intenta pensar alguna alternativa.

EJERCICIOS:

1.1. APRENDER A GOLPES

1. A tu juicio, ¿cómo sería un perro al que su amo sólo hubiese tratado a golpes?
2. ¿Crees que la amenaza de recibir golpes facilita la comprensión y adquisición de conocimientos?
3. ¿Crees que la amenaza de recibir golpes hace a las personas más responsables y autónomas?
4. ¿Qué enseñan exactamente los golpes?
5. ¿Se puede uno fiar de la obediencia o lealtad de alguien que sólo actúa por temor a los golpes?
6. ¿Crees que está mal pegar si es para enseñar hábitos malos, pero que es educativo si es para enseñar hábitos buenos?
7. ¿Un profesor que pegase de vez en cuando se haría respetar más? ¿Sería por eso mejor profesor?

1.2. INVESTIGAR A GOLPES

1. ¿Calificarías como una investigación correcta probar algo sólo a base de confesiones arrancadas a golpes?
2. ¿La policía debería tener permiso para arrancar una confesión a un sospechoso a base de golpes?
3. ¿Todo el mundo debería tener derecho a actuar así si nadie hace nada?
4. ¿Es fiable una confesión arrancada a golpes?
5. ¿Qué consecuencias podría tener si se autoriza a golpear ante una simple sospecha:
 - para el presunto sospechoso?
 - para las personas que en principio no parecen serlo?
 - para el que sospecha?
6. ¿Existen criterios para saber cuándo una sospecha justifica liarse a tortas?

1.3. JUSTICIA Y GOLPES

¿En cuáles de estas condiciones consideras justo golpear a alguien y por qué?:

1. Para defenderte de una agresión física previa que has padecido.
2. Para defender a otras personas allegadas que están siendo agredidas físicamente.
3. Para defender a cualquier persona que está siendo víctima de una agresión física.
4. Para hacerte respetar e impedir que a nadie se le ocurra agredirte.
5. Para desquitarte de otras ofensas como:
 - un insulto que recibes
 - un insulto recibido por alguna persona próxima a ti
 - una deslealtad
 - un robo
6. No está justificado en ningún caso salvo si está en peligro inminente tu vida o la de otras personas.

1.4. DEVOLVER EL GOLPE

Si esperas alguna agresión de alguien, consideras...

1. Que hay que pasar a la acción y devolverle con la misma moneda...
 - porque si no los demás te considerarían un cobarde.
 - porque pretender que intervenga la autoridad es perder el tiempo.
 - por otras razones. ¿Cuáles?
2. Que hay que devolverle la misma moneda pero sólo si se está en condiciones de poder ganar.
3. Que no hay que utilizar los mismos métodos si los considero injustos, porque eso es colocarse a la altura del agresor.
4. Que hay que responder sólo con los métodos que establece la ley.

1.5. TRABAJO EN GRUPO

Inspirándose en las cuestiones anteriores elaborad una encuesta y, por grupos de trabajo, registrad respuestas entre los distintos grupos de 3º de la ESO. Comparad sus respuestas con las obtenidas en clase.

2. LA VIOLENCIA Y SUS FORMAS

A partir de la reflexión sobre las peleas puede trabajarse en general sobre la violencia, sus distintas formas y cómo contrarrestarla. Proponemos ejercicios como los siguientes

EJERCICIOS:

2.1. IDENTIFICAR LA VIOLENCIA

Responde si cada uno de estos ejemplos te parece un caso de violencia o no y por qué (si crees que depende, di de qué depende):

	<u>¿VIOLENCIA?</u>	
	<u>Si / No</u>	<u>¿POR QUÉ?</u>
1. Un compañero insulta o humilla a otro	_____	_____
2. Un grupo de compañeros le insulta o humilla	_____	_____
3. Un profesor insulta o humilla a un alumno	_____	_____
4. El Jefe de Estudios insulta o humilla a un alumno	_____	_____
5. Su hermano le insulta o humilla	_____	_____
6. Su padre le insulta o humilla	_____	_____
7. Su madre le insulta o humilla	_____	_____

- | | | |
|--|-------|-------|
| 8. Un compañero le da un bofetón | _____ | _____ |
| 9. Uno de un grupo le da un bofetón | _____ | _____ |
| 10. Un profesor le da un bofetón | _____ | _____ |
| 11. El Jefe de Estudios le da un bofetón | _____ | _____ |
| 12. Su hermano le da un bofetón | _____ | _____ |
| 13. Su padre le da un bofetón | _____ | _____ |
| 14. Su madre le da un bofetón | _____ | _____ |
| 15. Un compañero le clava un compás | _____ | _____ |
| 16. Uno de un grupo le clava un compás | _____ | _____ |
| 17. Un profesor le clava un compás | _____ | _____ |
| 18. El Jefe de Estudios le clava un compás | _____ | _____ |
| 19. Su padre le clava un compás | _____ | _____ |
| 20. Su madre le clava un compás | _____ | _____ |

2.2. DEFINIR LA VIOLENCIA

Intenta definir qué es la violencia. Después vuelve a responder al ejercicio 2.

2.3. SEMEJANZAS Y DIFERENCIAS

¿En qué se parecen y en qué se diferencian estos actos que la gente suele considerar violentos?

- Dos compañeros se pelean.
- Dos bandas se pelean.
- Obreros y policías se enfrentan durante una huelga general
- Dos ejércitos hacen la guerra.
- Dos países bombardean mutuamente sus ciudades

2.4. LA JUSTIFICACIÓN DE LA VIOLENCIA

¿Crees que están justificados estos actos? ¿Por qué? (Si crees que depende, explica de qué depende):

	<u>¿JUSTIFICADO?</u>	<u>¿POR QUÉ?</u>
1. Un compañero le da un puñetazo a otro que siempre se burla de él	_____	_____
2. Una mujer apuñala al marido que la maltrataba	_____	_____
3. Un tribunal condena a muerte a un delincuente	_____	_____
4. Un piquete de huelguistas apedrea las ventanas de la empresa	_____	_____
5. Un grupo organizado pone una bomba en el cuartel del ejército que ha invadido su país	_____	_____
6. Unos guerrilleros ametrallan a un dictador	_____	_____
7. Un ejército bombardea un cuartel del enemigo	_____	_____
8. Un ejército bombardea un hospital del enemigo	_____	_____

2.5. GENERALIZANDO

1. ¿En qué casos te parece que está justificada una guerra? ¿Por qué?
2. ¿En algún caso te parece justificado recurrir a la violencia? ¿En cuáles? ¿Por qué?

En los ejercicios 2.1., 2.2., 2.3., 2.4. y 2.5., tras la respuesta individual, escrita, dar estos pasos:

- Poner en común las respuestas.
- Después de escuchar a tus compañeros, responde por escrito: ¿han cambiado en algo tus ideas sobre la violencia?. ¿En qué las has cambiado? ¿Por qué?

2.6. MOTIVOS DE LA VIOLENCIA

1. ¿Por qué la gente intenta a veces resolver las cosas con violencia? (Se trata de ir formulando entre otros un compendio de diversas hipótesis sobre los distintos motivos por los que la gente actúa violentamente).

2. ¿Algunas de las hipótesis dichas son la misma hipótesis pero expresada con distintas palabras?
3. ¿Hay relación entre algunas de ellas? ¿Qué tipo de relación: causa-efecto; medio-fin; semejanza; contraposición; complementación; contradicción?
4. Evaluar cada una de las hipótesis: ¿es plausible? ¿cómo contrastarla?

2.7. DOS HISTORIAS “VIOLENTAS”

1. Relatar a los alumnos estas dos historias reales:

- 1.1. Una madre está dando de comer a su hijo de un año. De repente el niño arrebata la cuchara a su madre, trata de comer solo, golpea la papilla con la cuchara, golpea el plato con la cuchara, tira cuchara y plato al suelo. Luego, cuando su madre le vuelve a poner el plato con comida, quiere volver a repetir las mismas acciones: comer solo, chapotear, golpear, tirar.
- 1.2. Un catedrático y sus ayudantes empiezan a destrozar un viejo coche con grandes martillos para ver si los alumnos presentes les imitan. Primero, los alumnos se resisten a asestar el primer golpe. Pero, una vez dado el primer martillazo, se sienten tan a gusto que el siguiente llega con más facilidad y con más fuerza y así sucesivamente. Hasta que los estudiantes se sienten arrebatados por la tarea. Cada vez es más difícil que uno le entregue el martillo al siguiente que está dispuesto a hacer lo mismo. Finalmente, todos atacan al coche al mismo tiempo. Más tarde comentan que la sensación de que los materiales cedían a sus golpes era estimulante y placentera.

2. Indagar dialogando: ¿Tienen algo en común estas dos historias?

2.8. UNA PAREJA EJEMPLAR

La idea es trasladar el tema del conflicto a una escala mayor, e intentar que reflexionen sobre las consecuencias de la violencia también desde un punto de vista político.

“Daniel Barenboim y Edward W. Said, además de ser un judío y un palestino ejemplares, son amigos. Han encontrado en la música el territorio común que les permite incluso debatir sobre la situación de sus propios pueblos. Moderados por Ara Guzeliman, estos dos cosmopolitas con raíces que han obtenido el Premio Príncipe de Asturias de la Concordia, nos regalan una culta conversación sobre música y política, en la que pasan de la música de Wagner al concepto de cultura global.

Edward W. Said, es escritor, y nació en Jerusalén, pero se crió en El Cairo en una familia árabe cristiana anglicanizada. Ha dedicado buena parte de su obra a buscar una solución de convivencia para el conflicto palestino-israelí. Daniel Barenboim nació en Buenos Aires, en una familia judía que venía de Rusia y después emigró a Israel. Daniel Barenboim acaba de adquirir la nacionalidad española, sin por ello perder las nacionalidades argentina e israelí. Para Barenboim, no sólo es posible tener múltiples identidades, sino que es algo a lo que se debe aspirar. Por su parte, Edward W. Said ha dicho “la identidad es un conjunto de corrientes que fluyen, nunca un lugar fijo”.

Estos dos artistas nos plantean las siguientes preguntas “¿Es la desmovilización del conocimiento un factor de desmovilización ideológica? y, sobre todo, ¿Podemos mantener la diferencia sin belicosidad?

Barenboim y Said se esfuerzan en dar una respuesta positiva a esta última pregunta, con una conversación que vuelve al terreno común de la música cada vez que aparecen nubarrones de confrontación dialéctica. La moraleja la pone Said: la interpretación de Wagner por Barenboim en Israel fue para muchos dolorosa, pero “ la vida real no puede ser gobernada por tabúes y prohibiciones”. Es lo que esta pareja judío-árabe unida por la pasión por la música quiere simbolizar con su disposición permanente a hablar, a seguir hablando.”

1. Buscar información sobre el conflicto palestino-israelí.
2. Indagar algo los antecedentes históricos del conflicto.
3. Haz una valoración de la actitud mantenida por estos dos hombres. Recuerda la actitud de Manolo ante la pelea en las fiestas del barrio. ¿Hay elementos en común?

5. LEGALIDAD Y LEGITIMIDAD

Tanto en el capítulo I como en el capítulo II, se hacen referencias a una posible intervención de la policía en el caso de la cazadora. El padre de Gerardo es policía y ello le hace evocar las limitaciones en el uso de la fuerza para identificar a los culpables. Por su parte esa circunstancia se esgrime como argumento para parar la pelea. Es posible que se suscite en clase un debate sobre si deben intervenir y cómo las fuerzas y cuerpos de seguridad del Estado para mantener el orden legal. Cabe que sobre esta cuestión se expresen posiciones muy extremas: desde un rechazo absoluto hasta una defensa a ultranza, y que se haga uso de criterios distintos y aún contrapuestos. En cualquier caso es una oportunidad para plantear la distinción entre legalidad y legitimidad y para centrar el debate y orientarlo hacia una reflexión sobre el papel que debe jugar la policía en una sociedad democrática.

EJERCICIOS:

1. ACTUACIONES POLICIALES

El ejercicio que proponemos consiste en plantear distintos modos de actuación policial, para que los alumnos los clasifiquen como:

- correctos/incorrectos
 - justificados/injustificados
 - suficientes/insuficientes.
1. La policía reprime violentamente una concentración contra el desastre del Prestige que estaba cortando el tráfico en un calle céntrica de Madrid.
 2. La policía impide el linchamiento de un etarra por parte de un grupo de víctimas del terrorismo.
 3. La policía tortura a un narcotraficante para obtener información sobre la red a que pertenece.
 4. La policía recoge a los indigentes y los ayuda a refugiarse en albergues públicos durante las frías noches de invierno.
 5. La policía rodea los supermercados argentinos para evitar que las personas hambrientas los saqueen.
 6. La policía protege a una mujer que ha denunciado amenazas de malos tratos por parte de su pareja.
 7. La policía vigila los colegios electorales del País Vasco para identificar a los votantes de H.B.
 8. La policía registra a los alumnos de un instituto para encontrar al culpable del robo de un teléfono móvil.
 9. La policía registra a los pasajeros en las entradas de los aeropuertos para evitar posibles secuestros de aviones.
 10. La policía reparte por las calles fotos de presuntos delincuentes para que los ciudadanos ayuden a su identificación.
 11. La policía pone cámaras en los puntos de marcha nocturna para identificar actos de gamberrismo.
 12. La policía detiene a un grupo de personas que caminan desnudas por la calle.
 13. La policía detiene a un grupo de personas que consumen alcohol en una plaza pública.
 14. La policía detiene a varios hinchas de un equipo de fútbol por exhibir símbolos nazis en el campo.
 15. La policía detiene a dos militantes antiglobalización por encadenarse a una portería del Nou Camp durante la celebración de un partido de liga.

2. LOS EJÉRCITOS

Clasifica las siguientes acciones en correctas/incorrectas; justificadas/injustificadas; suficientes/insuficientes.

1. Un sargento ordena a una soldado que se desnude delante de él.
2. Una tropa tiene como misión impedir la entrada a su país de 1.000.000 de refugiados que huyen de la guerra.

3. Un soldado desobedece a sus superiores, y deja entrar a los refugiados heridos a escondidas.
4. Cuerpos especiales del ejército entran en un gran almacén para rescatar a 30 ciudadanos que estaban secuestrados por un loco; en la acción mueren tres personas, entre ellas el demente.
5. Un ejército participa en una guerra por orden de su gobierno, aunque el 80% de la población de su país está en contra de esa guerra.
6. Un ejército se niega a participar en la guerra a pesar de la orden del gobierno, por considerar que esa decisión no obedece a la voluntad de la mayoría.
7. El ejército de un país prepara un golpe de Estado contra un gobierno democrático, amparado por otros países y por grupos económicos de gran poder.
8. El ejército de un país se levanta contra el dictador de ese país y le echa del gobierno.
9. Un piloto se niega a bombardear un hospital de Bagdad, desobedeciendo a sus superiores.
10. El ejército de EEUU bombardea las centrales eléctricas y deja a Bagdad sin energía eléctrica como medio para tomar la ciudad más fácilmente.
11. Un sargento le pide a un soldado como favor que le realice un trabajo de fontanería en su piso nuevo.
12. Un militar acude de incógnito a una manifestación contra la guerra.

Explicita los criterios que has utilizado e intenta jerarquizarlos por orden de importancia.

3. POSTURAS ANTE LA LEY

En el capítulo VII se suscita la cuestión de qué actitud tomar ante disposiciones legales (como es el caso de la prohibición de encender fogatas), cuando su cumplimiento comporta un sacrificio que no acaba de asumirse del todo. Las leyes penales castigan los delitos contra la propiedad y contra las personas. Comenta cada una de las siguientes posturas:

1. Sería mejor que no hubiese leyes y que cada cual se tome la justicia por su mano.
2. Ya que existen, lo mejor es cumplirlas cuando pueden favorecerte y saltártelas cuando pueden perjudicarte.
3. Como las leyes no son totalmente justas, lo mejor es no cumplirlas.
4. Aunque sean justas, como se aplican injustamente, lo mejor es no cumplirlas. Como muchas personas no las cumplen, lo mejor es saltárselas.
5. Las leyes son, en general, razonables. o mejor es cumplirlas y procurar mejorar las leyes y mejorar también su aplicación.
6. Sería totalmente legítimo desobedecer las leyes en los siguientes casos:

4. OBLIGACIÓN MORAL Y OBLIGACIÓN LEGAL

En el capítulo I Felipe e Irene intervienen a favor de Manolo para detener la agresión. Por su parte, Gerardo y Ernesto actúan supuestamente a favor de su amigo Norberto. También observamos que espectadores anónimos no intervienen para nada. En el capítulo II vemos a Antonio y sus amigos tomar partido e involucrarse activamente a favor de Manolo, mientras que algunos profesores definden lavarse las manos y no intervenir ante los incidentes. Todo ello puede suscitar un debate sobre cuándo y cómo tenemos la obligación de actuar en caso de conflicto; se trata de distinguir entre obligación legal y obligación moral y sobre las vías para promover soluciones pacíficas a los conflictos. Di cuáles de estas acciones constituyen, en tu opinión, una obligación y cuáles un favor. Explica por qué.

1. Auxiliar a los heridos en un accidente de coche.
2. Ayudar a un niño perdido a localizar a sus padres.
3. Donar sangre para una operación urgente.
4. Conducir con prudencia por el casco urbano.
5. Impedir que se metan con mi hermano pequeño.
6. Impedir que se metan con un niño pequeño al que no conozco.
7. Impedir una pelea en el patio del instituto.
8. Avisar a los Jefes de Estudios para que eviten la pelea en el patio del instituto.
9. Que los Jefes de Estudios impidan dicha pelea.
10. Avisar a los Jefes de Estudios de que se ha iniciado un incendio en el laboratorio de Física y Química.

Ahora que ya has dividido las acciones en favores y obligaciones, explica qué criterios has utilizado para hacerlo.

6. DELITOS Y CASTIGOS

Hay muchas situaciones en que desgraciadamente “pagan justos por pecadores”. Nuestra vida política y social está llena de casos: una empresa quiebra por la mala gestión, un funcionario del estado desfalca, un barco llena de chapapote nuestras costas, etc. y son los ciudadanos los que en mayor o menor medida acaban pagando el desaguisado. En el marco escolar sucede a veces, como ocurre en el capítulo III de la novela cuando Raquel, la tutora, recurre a imponer castigos colectivos. La dificultad (e incomodidad) de delimitar responsabilidades individuales lleva en ocasiones a imponer sanciones colectivas (como las que se contemplan en el relato), que, aparte de resultar generalmente ineficaces, son con frecuencia injustas.

EJERCICIOS:

1. SANCIONES COLECTIVAS

Explica cuáles te parecen situaciones adecuadas o buenas razones para imponer sanciones colectivas y cuáles no:

1. Todos han participado en la falta cometida en una medida parecida
2. Sólo han participado algunos, pero los demás los encubren y se solidarizan con ellos.
3. Sólo han participado algunos, pero nadie les delata, aunque no estén de acuerdo con ellos.
4. Sólo han participado algunos que no se dan a conocer, pero el castigo colectivo es correcto porque supone una táctica para obligarles a que se descubran.
5. Sólo han participado algunos desconocidos, pero el castigo colectivo ayudará a que todo el grupo colabore en descubrirlos.
6. No va a servir para descubrir a los culpables, pero el castigo colectivo servirá para disuadir a otros y hacerles comprender que a lo mejor no va a salirles gratis.
7. No va a servir para descubrir a los responsables, pero el castigo colectivo servirá como escarmiento al grupo para que en el futuro controle más a sus miembros.

2. CASTIGOS Y FALTAS

En las situaciones en que se quiebra la convivencia hay tres tipos de situaciones que suelen considerarse injustas: que se sancione a quien no tiene responsabilidad, que se sancione de forma desmedida, o que todo quede impune. Suponiendo que toda infracción significativa merece algún tipo de sanción, razona qué tipo de correspondencia debe haber entre castigo y falta:

1. El castigo debe ser igual que la falta.
2. El castigo debe ser proporcional a la gravedad de la falta pero no del mismo tipo
3. El castigo debe ser algo más duro que la propia falta.
4. El castigo puede ser preventivo, es decir, independiente e incluso previo a la falta.

3. LA FINALIDAD DE LOS CASTIGOS

A) A tu juicio para qué deben servir las sanciones:

1. Para reparar en lo posible la falta cometida.
2. Para dar satisfacción a los más agraviados.
3. Para disuadir a otros de cometer delitos.
4. Para dar oportunidad al que ha delinquido de que comprenda el mal causado.
5. Para dificultar que el delincuente siga cometiendo delitos.

B) ¿Son objetivos todos ellos compatibles o pueden entrar en contradicción? ¿En qué condiciones?

4. EL EFECTO ESPIRAL

Considera el siguiente principio: "a toda agresión hay que contestar con otra mayor".

¿Te parece justo? ¿Por qué? ¿Qué consecuencias podría tener si todo el mundo fuese consecuente con él?

5. RELACIÓN ENTRE CASTIGOS Y FALTAS

Argumenta cada una de las siguientes posturas:

1. Los castigos deberían ser exactamente equivalentes a las faltas cometidas.
2. Los castigos deben ser mayores que los delitos cometidos.
3. No hace falta esperar a que se cometan delitos, deberían aplicarse castigos preventivos para disuadir a posibles delincuentes.
4. Castigos y delitos no son equiparables porque responden a finalidades distintas.
5. Nunca debería haber castigos.

7. DESIGUALDADES: DISCRIMINACIÓN Y SOLIDARIDAD

Como hemos señalado en las Ideas principales, ésta es una cuestión que recorre toda la novela.

Todas las personas tienen reconocidos unos derechos en la DECLARACIÓN UNIVERSAL DE DERECHOS HUMANOS. Sin duda, es una importante conquista histórica de la humanidad. Pero tienen una importante limitación: son derechos individuales de las personas. No se trata sólo de derechos políticos; también están los derechos sociales (primera y segunda generación, respectivamente). Sin embargo, pertenecer a determinados colectivos, a determinados países, a determinadas culturas... hace que en la práctica esos derechos sean inviables para algunos. La novela aborda el caso de los saharauis que viven en los campos de refugiados; de Manolo, que vive en un barrio de viviendas de realojo y tiene a su padre en la cárcel; de la madre de Norberto, que trabaja cosiendo pantalones, como “las moras” porque apenas fue al colegio y para otra cosa no vale; de las diferencias entre países y culturas (unos países y/o culturas valen para sacar adelante empresas competitivas; otros sólo valen para hacer trabajos mecánicos); de Simón, que acaba de incorporarse al instituto recién llegado de Sudamérica...

Manolo ha vivido una infancia difícil. Sin embargo, también ha recibido algunas “oportunidades”: su madre recibió una vivienda social, está escolarizado y hasta ha recibido clases de apoyo y el material escolar (previo informe del trabajador social que constató que su madre no podía pagarlo), por ser de compensatoria. También puede ir al médico cuando lo necesita, como todo el mundo. Para eso está la Seguridad Social.

Los ejercicios que proponemos pueden utilizarse en casi todos los capítulos, siempre que nuestros alumnos susciten el tema de las diferencias socioeconómicas y culturales y las distintas actitudes ante ellas.

Plan de discusión. Capítulo III.

1. ¿Cómo descubrió Clara la situación en la que vivía Manolo?
2. ¿Son todos los alumnos de la clase conscientes de las desigualdades que hay entre ellos?
3. ¿Qué diferencias hay entre la situación en la que viven Manolo, Norberto y Ernesto?
4. ¿Tendría Manolo igualdad de oportunidades en el sistema educativo si le compraran el material escolar y los libros e incluso le dieran una beca si aprueba todas las asignaturas?
5. ¿Le sirve a Manolo para algo que le ofrezcan eso?
6. ¿Le serviría para algo a Norberto que le ofrecieran eso?
7. ¿Le sirve para algo a Ernesto que le den los libros gratis?
8. ¿Se conseguiría la igualdad si la escuela ofreciera los mismos medios a personas como Manolo, Norberto y Ernesto?

Plan de discusión. Capítulo VII.

1. ¿Por qué crees tú que Simón no va al viaje de fin de curso?
2. ¿Crees tú que le apetece contar la verdadera razón por la que no va?
3. ¿Es posible que haya actividades extraescolares a las que no pueden ir todos los alumnos porque son caras?
4. Si hay actividades extraescolares que tienen una finalidad educativa, ¿debieran ser gratis para todos o al menos para los que no tienen dinero para pagarlas, o incluso teniendo dinero eso les supone renunciar a otra cosa y prefieren no ir?
5. Si hay actividades extraescolares que son caras y no tienen una finalidad educativa importante, ¿debemos permitir que vayan los que puedan pagarlas o debemos suprimirlas?

EJERCICIOS:

1. JUSTICIA Y CRITERIOS DE IGUALDAD

Vamos a discutir juntos si los siguientes planteamientos nos parecen correctos o no:

1. Las becas se las merecen todos los buenos estudiantes. Sería una injusticia que una persona muy inteligente no pudiera estudiar sólo por no tener dinero. Ahora, al que no valga o no se esfuerce, no le vamos a pagar una beca con el dinero de los impuestos de todos.
2. Todos los que se salten un semáforo en rojo tienen que pagar la misma multa. No sería justo que unos pagaran más y otros menos.
3. ¿Cómo va a ganar todo el mundo lo mismo? No vamos a comparar el trabajo de una economista, que ha tenido que estudiar muchos años, con el de una limpiadora. Cada una tendrá que ganar lo que se merezca según el mérito de su trabajo.
4. Tres alumnos del instituto se dedicaron a vaciar las papeleras de los pasillos; la señora de la limpieza les vio y les dijo que lo recogieran todo; contestaron que lo recogiera ella que para eso la pagaban. El Jefe de Estudios les castigó a los tres a barrer y fregar todas las clases del instituto por las tardes, siguiendo las instrucciones de las señoras de la limpieza. Los tres recibieron el mismo castigo.
5. En el instituto tengo que pagar 50 céntimos por cada día que me retrase en devolver un libro. El viernes hay examen de geografía y toda la clase quería sacar un atlas que conseguí yo. Debería devolverlo el martes, que finaliza mi periodo de préstamo. Si no lo devuelvo hasta el viernes tendré que pagar un euro y cincuenta céntimos; me compensa pagarlo. Total, me acaba de dar mi abuela 30 euros... Además, estoy en mi derecho de conservar el atlas hasta el viernes porque estoy dispuesto a pagar la multa que me corresponde.
6. Mi hermano está en la facultad y el curso pasado le quedó una asignatura. La verdad es que se mató a estudiar, pero le quedaron dos en junio y sólo sacó una en septiembre. Dice que se lió con un problema en el examen y le pusieron un cuatro. Total, que como no lo ha aprobado todo, se ha quedado sin beca. Ahora trabaja por las tardes en un bar, porque ha perdido los ingresos de la beca y en casa no llega el presupuesto para costear sus gastos. Un amigo suyo no aprobó más que una asignatura entre junio y septiembre (la más fácil); pero le da igual porque su padre le ha matriculado en una universidad privada que cuesta una pasta y ahora lo está aprobando todo. Sin embargo mi hermano lleva el curso bastante peor que el año pasado.
7. Los alumnos del instituto tienen que comprarse ellos el material escolar. Pero hay algunas personas que no pueden pagarlo y, si traen un informe del trabajador social, el instituto se lo compra. Es lo justo; los que no tengan ese informe será que lo pueden pagar; que lo paguen.
8. La profesora de inglés va a repartir 10 diccionarios que ha regalado una editorial al instituto.
 - a) Dice que lo justo es regalarlos a los 10 niños que saquen mejores notas en inglés.
 - b) La profesora de inglés considera que lo justo es regalarlos a los 10 niños que saquen mejor nota media al final del curso.
 - c) Se los dará a los 10 niños cuyas familias tengan menos recursos económicos según la declaración de la renta.
 - d) Los sortearán en una rifa.
 - e) Se los dará a los 10 que ella elija. Al fin y al cabo la editorial ha dicho que haga con ellos lo que quiera.

9. Fuimos de excursión a visitar una fábrica de chocolate; nos regalaron una caja de bombones y la profesora, en el camino de vuelta en el autobús, los repartió entre todos los niños; nos dio a todos la misma cantidad de bombones.
10. Estamos en un campo de refugiados. Hay más de mil personas y sólo hay cincuenta tiendas con capacidad para seis personas cada una.
 - a) Se sortean las tiendas.
 - b) Como hay familias muy amplias se les pide que se hagan grupos de 20 personas, según su preferencia; cada grupo recibe una tienda y que se las apañen.
 - c) Se aloja en las tiendas a los enfermos, a los ancianos y a los niños más pequeños; los demás que duerman al raso.
11. El otro día vi en la televisión algo que me impresionó. En un país de África donde se están muriendo de hambre, una madre con varios hijos recibía una cantidad de comida diaria que apenas le permitía dar de comer a su familia una vez al día. Ya había visto morir a uno de sus hijos y otro estaba tan enfermo y desnutrido que no podía ni levantarse; tenía el vientre inflamado y pasaba el día tumbado en una estera en un estado de semiinconsciencia. Tenía otros dos en bastante mejor estado de salud. Cuando preparó la escasa comida que había recibido, la repartió entre sus dos hijos sanos; no dio nada al enfermo ni tampoco comió nada ella misma. Cuando un periodista la preguntó por qué hacía eso, dijo que si hacía cuatro partes iguales irían muriendo todos, primero el más débil y luego los demás. De este modo, al menos sus dos hijos más fuertes tendrían una oportunidad de sobrevivir.

2. LA JUSTICIA COMO DAR A TODOS IGUAL, COMO DISCRIMINACIÓN POSITIVA Y COMO MERECIMIENTO

En algunos casos de los anteriores se ha considerado que obrar con justicia es tratar a todos por igual, en otros dar más al que más lo necesite, en otros dar más al que más lo merezca... Vamos a intentar clasificar los ejemplos en tres grupos.

1. ¿Sería justo aplicar siempre el criterio de dar a todos lo mismo? Pon un ejemplo en el que sería bueno y otro en el que no lo sería.
2. ¿Sería justo aplicar siempre el criterio de dar más a quien tiene más necesidades, más carencias? Pon un ejemplo en el que sería bueno aplicar este criterio y otro en el que no lo sería.
3. ¿Sería justo aplicar siempre el criterio de dar más a quien más lo merezca? ¿Cómo sabemos quién “merece” más en los ejemplos que han salido en el ejercicio anterior?

Ahora vamos a intentar prever las consecuencias, prever cómo sería el mundo si...

1. Siempre diéramos a todos igual.
2. Siempre diéramos más a quienes más carencias tengan.
3. Siempre diéramos más a quienes más “mérito” tengan, a quienes más lo merezcan.

3. IGUALDAD DE OPORTUNIDADES

Vamos a leer juntos algunas opiniones sobre la situación de Manolo y vamos a discutir si estamos totalmente de acuerdo, parcialmente de acuerdo o en total desacuerdo con cada una de ellas:

- a) Bueno, es lamentable que su padre se dedicara a actividades ilegales y que la violencia doméstica marcara su infancia. Pero la sociedad ya ha hecho bastante; gracias a ella disfruta Manolo del derecho a la vivienda, del derecho a la educación o del derecho a la salud que la Declaración Universal reconoce a todos los seres humanos.
- b) A pesar de tener un piso, de recibir clases de apoyo o de poder ir al médico, Manolo ha vivido una infancia traumática y todos somos responsables de que haya bolsas de marginación en las que algunas personas viven de ese modo.
- c) Teresa, una profesora del instituto, dice que todo eso son “mandangas”. Que ella se hartó de decirle durante todo el curso anterior que se hiciera “un hombre de provecho” y que no quiso aprovechar las oportunidades que se le estaban brindando.
- d) Lo que estamos haciendo es enseñar a la gente a ser parásitos; si se pusieran a trabajar honradamente en vez de delinquir, si se pusieran a estudiar como es debido, si se esforzaran en ganarse las cosas por sí mismos, ellos solos podrían salir adelante, como hacen los demás ciudadanos. Pero no; es más bonito dedicarse a hacer el vago y a delinquir; y luego, claro, que me den un piso, que soy un marginado;

y los demás que se maten a trabajar para conseguirlo; y que me compren el material escolar, que yo lo destrozaré, que para eso es gratis. Y mientras, los padres de otros niños haciendo sacrificios para comprar el material de sus hijos.

- e) Cada vez que oigo eso de que la educación está para compensar las desigualdades se me revuelve el estómago. Yo mando a mi hijo al colegio para que tenga una enseñanza de calidad. Eso es lo que tienen que hacer los profesores: enseñarles. Y el que quiera arreglar el mundo, que se meta a una ONG. Al final, tanto empeñarse en que todos estudien, tanto ocuparse de los pobres marginados, que no tienen oportunidades, resulta que ni ellos estudian porque no les da la gana, ni dejan estudiar a los que sí quieren hacerlo. Y peor para todos: nuestro nivel educativo está bajando escandalosamente. Los alumnos como Manolo, ni aprovechan ellos ni dejan aprovechar a los demás.

4. LA RESPUESTA DE LOS QUE PADECEN DISCRIMINACIÓN

También se plantea en la novela la posible respuesta de Manolo, al puñetazo recibido de Ernesto... o de la sociedad. Es posible que surja el tema de si se puede exigir a los marginados que respeten los derechos de los demás cuando la sociedad no les está reconociendo a ellos los suyos; también puede plantearse qué puede suceder a un marginado que se revela; si tiene derecho a responder del mismo modo a la injusticia que él padece, si le conviene hacerlo...

- a) Si Manolo es acusado y golpeado injustamente se están vulnerando sus derechos. Y si a él no se le reconocen sus derechos no tiene la obligación de respetar los derechos de los demás. Por eso él sí tiene derecho a pegar a los que le han agredido primero. Si él devuelve el golpe no es moralmente culpable, como sí lo son los primeros en agredir. Antonio tiene razón: es la única salida que les dejan a los de su barrio.
- b) Más le vale a Manolo no devolver el golpe porque no le conviene. Ernesto es un niño bien, cuyo padre puede pagar un abogado; Gerardo es hijo de un policía. Si ellos pegan a un hijo de un presidiario que vive en los pisos de realojo, ¿a quién le va a importar? Si Manolo les pega a ellos, lo pagará demasiado caro.
- c) Es absolutamente injusto lo que le ha sucedido a Manolo. Pese a todo, no debe devolver el golpe. Si a la violencia respondemos con más violencia entramos en una espiral en la que todos perdemos.

5. COMPARACIONES

Ahora vamos a comparar la situación de Manolo, un personaje de la novela, con otro personaje de la vida real, que se llama Ernesto de Hannover (que sea tocayo del Ernesto de nuestra novela es casual, pero...). Ernesto de Hannover nació en el seno de la más rancia nobleza europea. Es el actual marido de Carolina de Mónaco y dueño de un enorme fortuna personal. Tuvo una educación privilegiada y elitista... y ha vuelto a ser noticia recientemente por sus problemas con la justicia (lo cual ya no es ninguna novedad). Ha sido condenado a un mes de suspensión de su carnet de conducir y a una multa de 728 euros por circular con uno de sus coches a 211 kms/hora. Ernesto de Hannover tiene un considerable historial delictivo y ya ha sido condenado en varias ocasiones por agredir e insultar a numerosas personas.

1. ¿Es Ernesto de Hannover un peligro para la sociedad?
2. ¿Crees que irá alguna vez a la cárcel?
3. ¿Si alguien como Manolo hiciera las cosas que él hace podría ir a la cárcel?
4. ¿Crees que una multa de 728 euros le causará algún trastorno?
5. ¿Crees que para otra persona que hubiera cometido el mismo delito que él pagar la multa podría ser un serio problema?
6. ¿Crees que no poder conducir él mismo ninguno de sus coches (dentro de Francia, en cualquier otro país sí puede hacerlo) es para él un serio inconveniente?
7. ¿Crees que para otra persona la retirada del carnet de conducir durante un mes puede ser un grave problema?
8. ¿Crees que la multa o la retirada del carnet van a hacer que Ernesto de Hannover cambie su actitud?
9. ¿Son Manolo y Ernesto de Hannover seres humanos con los mismos derechos, según la Declaración Universal?
10. ¿Son iguales ante la ley?

6. CRITERIOS DE VALOR

- A) Vamos a pensar en algunas personas que hayan sido especialmente valiosas para la humanidad. Vamos a hacer una lista en la pizarra.
- B) Vamos a responder estas preguntas:
1. ¿Por qué consideramos valiosas a cada una de estas personas?
 2. ¿A todas las hemos valorado según el mismo criterio?
 3. ¿Qué criterios hemos elegido para seleccionar a estas personas?
- C) Ahora vamos a hacer otra lista con los criterios por los que podemos valorar a las personas.
- D) Vamos a elegir ahora uno de esos criterios.
- E) ¿Todas las personas elegidas siguen siendo valiosas según este criterio, o hay algunas que dejan de serlo si sólo medimos de este modo su valor? ¿Dejarían entonces de ser personas valiosas?
- F) Seguramente que el subconjunto de personas valiosas que nos salen según apliquemos cada uno de los criterios anteriores es muy diferente. En cualquier caso, de alguna forma o de otra, todos parece que son muy valiosos. Vamos a compararlos con nosotros mismos. Vamos a elegir un voluntario de la clase que quiera que sus compañeros opinen sobre él:
1. ¿Es una de las personas más valiosas de la humanidad?
 2. ¿Podemos decir de esta persona algunas buenas cualidades?
 3. ¿Podemos estar seguros de que todos los que hay en la lista de la pizarra superan a una persona normal como nosotros en todo?
 4. ¿Pueden ser valiosas las personas normales?
 5. ¿Hay alguien que valga para todo?
 6. ¿Hay alguien que no valga para nada?
 7. ¿Hay cosas que la sociedad en la que vivimos valora más que otras cosas?
 8. ¿Lo que más se valora socialmente es lo más valioso en sí mismo?

7. CRITERIOS DE ELECCIÓN

- A) Imagina que hemos ido de viaje de fin de curso; estamos en un avión que se va a estrellar; sólo viajamos en él las personas de esta clase; sólo hay cinco paracaídas.
1. ¿Se te ocurre algún modo de elegir a las cinco personas más valiosas y que merezcan salvarse?
 2. ¿Se te ocurre algún modo de elegir los criterios mejores para seleccionar a ese grupo?
 3. ¿Crees que la única salida sería un sorteo?
 4. ¿Crees que, dado que un sorteo sigue siendo injusto, lo mejor es estrellarse todos juntos?
 5. ¿Qué hacemos?
- B) Ahora imagina que no estamos en una situación límite.
1. ¿Sería mejor la humanidad si sólo sobrevivieran los más dotados intelectualmente?
 2. ¿Sería mejor la humanidad si sólo sobrevivieran los mejor dotados físicamente?
 3. ¿Puede una persona muy inteligente hacer cosas muy buenas por la humanidad? Ejemplos.
 4. ¿Puede una persona muy inteligente hacer cosas muy malas para la humanidad? Ejemplos.
 5. ¿Puede una persona normal hacer algo bueno por la humanidad? Ejemplos.
 6. ¿Puede una personas normal hacer algo malo para la humanidad? Ejemplos.
 7. ¿Puede haber cosas buenas en las que tengan que colaborar todos: los más y los menos inteligentes y que serían inviables sin la colaboración de todos? Ejemplos.
 8. ¿Sería mejor la humanidad si desapareciera alguna cultura o alguna etnia?
 9. ¿Son cada individuo y cada colectivo un valor para el conjunto de la humanidad?
- C) Evidentemente todos somos diferentes. Hay diferencias entre los individuos, entre los colectivos, entre las culturas, entre los países... Ante esta diversidad podemos tomar diversas actitudes: discriminar a algunos menos dotados según algunos criterios que en

un momento dado se consideren más valiosos, incluso eliminarlos si se consideran un potencial peligro para el progreso de la humanidad, o solidarizarnos para compensar las desigualdades de partida de modo que todos los seres humanos y todos los pueblos de la tierra tengamos la oportunidad de vivir con dignidad. Algunos dirían que la primera posición es inhumana y otros dirían que la segunda posición es ilusa. Pero de lo que decimos a lo que hacemos a menudo va demasiada distancia.

1. Vamos a buscar ejemplos en nuestra novela en los que, de hecho, se adopte la primera posición (aunque no se reconozca explícitamente) y ejemplos en los que se adopte la segunda posición.
2. Vamos a buscar ejemplos en nuestra vida cotidiana, en los medios de comunicación, etc. en que se adopten (aunque a veces no se reconozca explícitamente) cada una de las dos posiciones anteriores.

8. INMIGRACIÓN

Fundamentalmente en los capítulos II y III, pero también en capítulos posteriores, aparece en la novela el tema de los **movimientos migratorios**. Los padres de Felipe fueron emigrantes en Suiza, el rechazo a “los moros” es palpable sobre todo en Ernesto o Gerardo, Simón llega de algún país sudamericano a mitad de curso... Sería muy interesante empezar con un plan de discusión y plantear la realización de un **trabajo de campo** centrado en su ciudad, pueblo o barrio, a partir del cual se informen de la situación de los emigrantes en el lugar donde viven:

A) Discutamos estas cuestiones:

1. Es muy legítimo que los padres de Felipe emigraran a Suiza. Allí trabajaron duro, ahorraron y así pudieron comprarse un piso y un local para poner un bar. Eso es un ejemplo de lo que hace la gente luchadora para salir adelante.
2. Lo que no está bien es toda esa gente que viene en pateras y son ilegales; luego roban y crean problemas. Hay que reforzar la seguridad en nuestras costas y en nuestros aeropuertos. Sólo pueden venir legales y con contratos de trabajo.
3. En España hay paro; no nos hacen falta inmigrantes. Cuando los españoles iban a Suiza o a Alemania es porque allí no había paro y quedaban puestos de trabajo sin cubrir. Pero primero tenían derecho a trabajar los suizos, como es muy natural.
4. Es que los españoles nos estamos volviendo muy señoritos. Estoy buscando una señora que quiera cuidar a mis padres, que están enfermos y muy mayores y no encuentro a nadie. La que no quiere librar todos los fines de semana, dice que ella trabaja ocho horas y luego se va a su casa. Menos mal que al final encontré a una ecuatoriana.
5. Si no hubiera inmigrantes dispuestos a vendimiar o a recoger ajos o aceitunas por jornales miserables, tendrían que pagar más y lo haríamos los españoles. No debemos permitir la entrada de inmigrantes.
6. Yo no estudié porque cuando era niño mis hermanos y yo íbamos al campo con mis padres; era una vida dura, pero aquí estamos y hemos salido adelante. Ahora mis hijos van a la universidad. Yo me esfuerzo para que tengan oportunidades que yo no tuve. Prefiero pagar unos jornales a inmigrantes y que mis hijos puedan estudiar en vez de trabajar conmigo, como yo iba a trabajar con mi padre.
7. Si está muy bien que todos quieran progresar y es muy legítimo. Pero que cada uno progrese en su país. Que los países se esfuercen en potenciar su economía, su productividad, su competitividad...
 - a) ¿Por qué los padres de Felipe pudieron ahorrar para comprar un piso y un local trabajando en Suiza y no trabajando en España?
 - b) ¿Les gustaría más vivir en Suiza o en España?
 - c) ¿Por qué vienen las personas de otros países y se juegan la vida en una patera en vez de intentar progresar en su país?
 - d) Si una persona nace en una clase social humilde ¿es legítimo que intente esforzarse estudiando o trabajando duro para intentar mejorar su situación?
 - e) Si una persona nace en un país del tercer mundo ¿es legítimo que intente emigrar a un lugar que le ofrezca más oportunidades?

- f) ¿Es legal y/o moralmente correcto prohibir el movimiento de:
- capitales?
 - mercancías?
 - personas-trabajadores?

(Puede ser muy útil aquí la lectura de algún capítulo de la obra de J. L. Sampedro: *El mercado y la globalización*, ediciones Destino; es muy sencillo y accesible para nuestros alumnos).

B) TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

1. Recogida de información:

- Número de inmigrantes, procedencia, ocupación, ubicación dentro del pueblo.
 - Número de emigrantes; personas de nuestro entorno que en algún momento de su vida hayan sido emigrantes en otros países o personas que tengan familiares o amigos que todavía sean emigrantes. Lugares donde residen y trabajan; puestos de trabajo que ocupan; situación familiar...
2. Existencia de asociaciones, servicios municipales, etc. dedicados a ayudar a los inmigrantes en nuestro país y también en los países donde los españoles han sido y son emigrantes.
 3. Análisis de lo que dice en el Estatuto de Autonomía de nuestra región, en nuestra Constitución y en la Declaración Universal de Derechos Humanos sobre inmigrantes o emigrantes. Y también relación de la situación de estos colectivos con otros derechos reconocidos en estos documentos.
 4. Entrevista a un compañero inmigrante. Entrevista a algún emigrante.

C) Podemos dividir la clase en grupos y repartir el trabajo a realizar. Luego podemos poner en común toda la información recogida, podemos hacer las preguntas de las entrevistas entre todos...

D) Sería una buena idea realizar cuadros estadísticos sobre inmigración y emigración en nuestro entorno, mapas sobre los movimientos migratorios, recoger recortes de prensa, seleccionar fragmentos de nuestro Estatuto de Autonomía, nuestra Constitución y la Declaración Universal de Derechos Humanos, hacer fotos o buscar fotos antiguas... con todo ello se puede elaborar un mural que podemos exponer en el instituto.

E) Finalmente podemos plantear una sesión de discusión en clase: MOVIMIENTOS MIGRATORIOS Y REPARTO DE LA RIQUEZA MUNDIAL.

9. RACISMO

También aparece, sobre todo en los capítulos segundo y tercero, el problema del racismo. Por muy extrema o monstruosa que parezca esta actitud, lo cierto es que a veces puede ser necesario tratarla en clase, puesto que, de un modo más o menos velado, no es tan minoritaria como podríamos creer en nuestro alumnado.

A continuación presentamos un diálogo real entre skins recogido por el periodista de investigación Antonio Salas con su grabadora.

- ¿Ves esta esvástica de plata que llevo al cuello? Éstas las encargamos aquí, en la Joyería A... Tienen de madera pero nosotros las encargamos de plata.
- De oro nunca, un NS de oro nunca, nosotros hemos abolido el patrón oro. De plata...
- Un judío en Melilla a mí me las hacía de oro... una esvástica de oro...
- Qué fuerte, ¿o sea, un judío en Melilla te hacía una esvástica?
- Eso te demuestra cómo son.
- Por cierto, en Melilla había judería, tío. Todos tenían comercios de joyería, electrónica... Hijos de puta...
- Pues los matarás, coño. Haber ido con una pistola y matarlos. Tanta legión y tanta hostia...

En ese instante una joven de raza negra entró en el local, y la reacción de Jorge fue extremadamente violenta.

– Pero habéis visto a esa puta... habéis visto qué piel de lagartija.

– Joder, yo nunca he estado con una mujer, pero el día que lo esté, será con una mujer blanca de raza aria pura, para tener hijos blancos puros.

No pude evitar pensar que me habría encantado encerrar al joven neonazi virgen, a pesar de haber cumplido los 26 años, con alguna voluptuosa modelo negra en la habitación de un hotel, durante treinta minutos. Quizá eso le habría hecho replantearse sus obsesiones xenófobas. Pero, bromas aparte, según las estadísticas el 90 por ciento de los skinheads dejan o se distancian del movimiento neonazi tras establecer una relación sentimental estable... Todo un dato.

Antonio Salas. "Diario de un Skin".

Editorial Temas de hoy. Madrid 2003. Páginas 60 y 61

1. ¿Por qué crees que estos jóvenes piensan así?
2. ¿Crees que se puede odiar a los judíos en general, o a los negros en general, o a los emigrantes en general?
3. ¿Crees que puede haber algún fundamento racional para estas ideas?
4. ¿Conoces a algún skin? Si lo conoces, podrías contarnos cómo es y cómo se comporta?
5. ¿Conoces a alguien que se declare racista? ¿Cómo es, por qué lo hace?
6. En tu vida cotidiana, ¿podrías señalar situaciones en las que hayas sido testigo de actitudes racistas más o menos veladas, puede que en personas que declaren no ser racistas? ¿Cómo has reaccionado en esas situaciones? ¿Cómo crees que se debería reaccionar?
7. ¿Por qué crees que la mayoría de los skins dejan de serlo al entablar una relación sentimental estable?

10. DIVERSIDAD CULTURAL

Es profundamente negativa una actitud etnocentrista en la que nuestra cultura sería considerada superior y más valiosa que las demás, en la que se justifica que haya culturas superiores e inferiores, culturas que deban imponerse y otras que deban suprimirse... Pero es igualmente negativo el relativismo que considera que todo es admisible porque hay que respetar las diferencias culturales. Del mismo modo que en todas las culturas hay algunas cosas buenas, también en todas (incluida la nuestra) hay cosas malas.

- A) Proyección de la película "Los niños del paraíso" (Trata sobre la vida de una familia en Irán; 60 minutos). Director: Majid Majidi. Irán 1997.
- B) Tras haber visto la película se propone a los alumnos establecer diferencias y semejanzas entre la vida de los niños de la película y la suya, atendiendo a los siguientes aspectos:
- C) Puesta en común y diálogo en el aula; se trata de analizar ambas sociedades buscando
 - Relaciones con los padres
 - Sexismo
 - Condiciones materiales
 - Forma de vestir
 - Cómo son las casas
 - Relaciones entre los niños
 - Trabajo
 - Relación con los vecinos
 - Responsabilidad de los niños
 - Escuela

elementos positivos y negativos en las dos, la importancia de aprender de los otros, de ponernos en su lugar, de analizar qué cosas no entendemos... Podemos terminar haciendo un listado de elementos positivos y negativos de cada una de las dos culturas.

11. DIFERENTES COSTUMBRES

A) EN PEQUEÑOS GRUPOS:

En relación con este tema podemos también hacer una clasificación de algunas costumbres de diferentes culturas, calificándolas como buenas, tolerables o malas, de modo que nos queden agrupadas en tres bloques:

1. Hay madres musulmanas que extirpan el clítoris a sus hijas aunque esta práctica esté prohibida en sus países, porque hay una tradición que considera impuras a las mujeres que conservan esta parte de su cuerpo.
2. Hay madres estadounidenses que llevan a sus hijas adolescentes a campamentos dietéticos en los que se les imponen estrictos regímenes de adelgazamiento. Lo hacen porque en su cultura las mujeres deben ser delgadas.
3. La Fiesta Nacional española consiste en que un hombre domina a un toro ante numeroso público con ayuda de una capa roja (y arriesgando su vida). Cuando el hombre remata esta faena matando al toro con rapidez, recibe como premio las orejas y el rabo del animal.
4. En España las mujeres intentan eliminar el vello de su cuerpo. Se lo arrancan con cera caliente de las ingles, las axilas, las piernas y encima de los labios. La que no lo hace es considerada poco aseada.
5. Las mujeres musulmanas cubren su cabello con un pañuelo, porque en su cultura se considera el cabello de la mujer algo erótico. Sólo se descubren ante otras mujeres y ante su propia familia.
6. En los países de tradición judeocristiana, cuando una niña nace, se le perforan las orejas para que pueda adornarlas con pendientes. En su cultura se considera que así está más hermosa.
7. En muchas poblaciones españolas se celebra la fiesta de S. Juan. Los hombres saltan hogueras y caminan sobre ascuas. También tiran tracas y cohetes hasta el amanecer.
8. En EEUU está permitida la venta y posesión de armas de fuego. Esto se arraiga en las costumbres de este país desde su fundación, como podemos observar en las películas del Oeste.
9. Los testigos de Jehová se niegan a recibir transfusiones de sangre apoyándose en que Jesús, hijo de Dios según la religión cristiana que ellos profesan, dijo: “No beberás la sangre de tu hermano”.
 - ¿Por qué has calificado cada costumbre como lo has hecho?
 - ¿Qué tienen en común las costumbres de cada grupo?

B) PUESTA EN COMÚN:

El papel del profesor consiste aquí, sobre todo, en propiciar la reflexión sobre:

- Supuestos
- Prejuicios
- Relativismo
- Etnocentrismo
- Fundamentalismo
- Derechos humanos

8. DERECHOS HUMANOS

INTRODUCCIÓN GENERAL

En el Antiguo Régimen se consideraba que el poder le venía al rey de Dios y que sólo a Dios debían los gobernantes rendir cuentas. Según Hobbes el hombre es malo por naturaleza y esto sería una guerra de todos contra todos si no fuera porque el férreo control de los gobernantes nos somete. Pero es una situación que hemos elegido libremente: vistos los abusos de los más fuertes y la guerra de todos contra todos a que nos conduce la falta de una autoridad absoluta, todos los seres humanos acordaron libremente renunciar a su libertad e hicieron un pacto con un monarca al que se entregó un poder absoluto; si no fuera absoluto no sería posible gobernar debidamente a los seres humanos, que somos “lobos” para los demás seres humanos. La única diferencia frente al antiguo régimen es que el poder del monarca no proviene de Dios, sino de un pacto con el pueblo; pero ese pacto no se puede revocar jamás, haga el monarca lo que haga, ya que si el pacto fuera revocable, el monarca no tendría suficiente poder para controlar a los gobernados.

En la Ilustración se considera que la libertad de cada individuo termina donde empieza la libertad de los demás. Y de hecho la libertad se disoció de la igualdad y de la fraternidad. Sin embargo Bakunin considera que la libertad de todos los seres humanos es condición de mi propia libertad. De ahí que necesariamente haya que vincularla a la igualdad; pero no a una igualdad de oportunidades que no tenga en cuenta las desiguales condiciones de partida de algunos, sino más bien a una compensación a aquéllos que tengan más carencias de modo que el resultado final, que no el punto de partida, sea la igualdad; así las cosas, la libertad nos aboca no sólo a la igualdad, sino también a la fraternidad.

La novela ofrece diversas oportunidades de conducir la reflexión hacia la historia de los Derechos Humanos

DERECHOS POLÍTICOS. PRIMERA GENERACIÓN DE DERECHOS HUMANOS

Siglo XVIII. Liberalismo y derechos políticos. Es el principio del fin del antiguo régimen. Se proclama la soberanía popular y se adopta un lema: libertad, igualdad y fraternidad.

La libertad de los individuos sí consiguió notables avances: libertad política, jurídica y de expresión, sufragio universal, separación de poderes,... Todos somos iguales ante la ley; nobles y plebeyos pueden ser juzgados por igual, todos podemos votar...

Pero la formulación teórica vino acompañada de muchas carencias en la práctica; no sólo porque los derechos se restringiesen a determinadas naciones (cuyo bienestar dependía de la explotación de otras) sino también porque incluso dentro de esas naciones había colectivos que quedaron fuera: las mujeres no tenían derecho a votar, el derecho a la huelga y el derecho a la libre expresión quedaron excluidos para salvaguardar otros que se consideraron más valiosos: la seguridad y la propiedad...

DERECHOS SOCIALES. SEGUNDA GENERACIÓN DE DERECHOS HUMANOS

Siglo XIX: ¿De qué nos sirve una legislación que trata a todos por igual si hay brutales diferencias en las condiciones de partida de cada uno? ¿Para qué sirve el derecho de todos a votar si, al final, para votar había que pagar y para presentarse a las elecciones como candidato había que pagar todavía más? ¿De qué sirven tantos avances tecnológicos si tras la revolución industrial la mortalidad infantil subió tanto como las líneas de ferrocarril construidas y si las condiciones de vida de los obreros eran peores que nunca? ¿Qué sentido tiene la libertad de expresión cuando los niños no pueden ir a la escuela porque tienen que trabajar para poder comer? ¿Se puede ejercer la libre expresión siendo analfabeto?

Mientras la burguesía había considerado a la propiedad privada uno de los derechos fundamentales y al que debían plegarse otros, los movimientos socialistas denuncian que si no se dan una serie de condiciones previas no es posible ningún tipo de derecho. Los derechos políticos de primera generación no serán nunca realidad si no vienen acompañados de unos derechos sociales que garanticen un mínimo en las condiciones de partida de cada uno. ¿De qué sirve la igualdad ante la ley si a uno le toca nacer hijo de un burgués y a otro hijo de un minero que no gana lo suficiente para mantener a sus hijos y que debe enviarlos a la mina, como él, en vez de a la escuela?

La conquista de los derechos sociales será lenta y penosa; se desarrolla a lo largo del siglo XIX y la Declaración Universal de Derechos Humanos sí recoge el reconocimiento de esta segunda generación de derechos, que habían quedado excluidos en la Ilustración.

Pero mientras se reivindican los derechos sociales para el primer mundo, Europa se considera legitimada para repartirse el planeta entero. Algunos pueblos no están preparados para autogobernarse y deben ser tutelados por las potencias europeas. Europa se reparte el continente en el Congreso de Viena. El colonialismo fuera no parece incompatible con la reivindicación de derechos dentro.

DERECHOS DE LOS PUEBLOS. TERCERA GENERACIÓN DE DERECHOS HUMANOS

Los derechos humanos nunca se podrán dar por conquistados. Es un ideal por el que hay que luchar y en el que se pueden producir avances que habrá que mantener si no queremos retroceder. Por otro lado, nuevas circunstancias hacen necesario el reconocimiento de nuevos derechos; constantemente van apareciendo nuevos problemas y situaciones discriminatorias.

La tercera generación de derechos humanos se hace necesaria porque quedan desbordados los marcos nacionales (es necesaria una comunidad mundial y la democracia y los derechos se restringen a algunas naciones; existen bienes comunes, la naturaleza, por ejemplo, que son patrimonio de la humanidad y que hacen necesaria una democracia supranacional) e individuales (la integración en determinados colectivos es condición de posibilidad del desarrollo de los individuos y es bueno que existan diversas comunidades en las que los individuos pueden elegir libremente integrarse. La diversidad de comunidades no es un peligro, sino una fuente de enriquecimiento; pero hay que afrontarla desde la solidaridad y no desde la marginación)

La comunidad internacional tiene derecho a exigir a todos los países el cumplimiento de sus pactos, sin que ello pueda ser considerado una intromisión. Condena del colonialismo. Se rei-

vindica el derecho de todos los pueblos de la Tierra a decidir su propio destino. Declaración de los Derechos de los Pueblos. Declaración y Obligaciones Económicas de los Estados. Se reivindica la necesidad urgente de un nuevo orden económico mundial, dadas las crecientes desigualdades Norte-Sur.

Las tres generaciones de derechos forman una red de modo que no se puede conseguir un derecho a costa de destruir otro; tampoco se puede conseguir un derecho para unos individuos y para otros no; ni para unas comunidades sí y para otras no. Cuáles sean las prioridades y el modo de establecer el equilibrio de esa red de derechos que se reivindica en su totalidad y para la totalidad de los seres humanos es algo que debe consensuarse a través del diálogo y la intersubjetividad.

EJERCICIOS:

1. DERECHOS HUMANOS Y LEYES

Seguramente has oído hablar del Estatuto de Autonomía de tu región, de la Constitución Española y de la Declaración Universal de Derechos Humanos.

1. ¿De qué época son la Declaración, la Constitución y el Estatuto?
2. ¿A quiénes afecta cada uno de los documentos?
3. ¿Cuál nos afecta a nosotros, todos, alguno, ninguno...?
4. ¿Se te ocurre alguna diferencia entre la Constitución y el Estatuto por un lado y la Declaración por otro?
5. Antes de que hubiera Constitución en España, ¿sería más fácil o más difícil reivindicar los derechos de la Declaración?
6. En esa época, ¿teníamos los españoles los derechos de la Declaración? Y los esclavos del antiguo Egipto, ¿tenían derechos? ¿Y las mujeres de Afganistán? ¿Y las mujeres españolas que padecen malos tratos?
7. Que tengamos un Estatuto y una Constitución, ¿es una garantía de que nos van a reconocer nuestros derechos? ¿Es una ayuda para poder reivindicarlos? ¿Es algo totalmente inútil?
8. Los Derechos Humanos
 - Se conseguirán cuando todos los países tengan democracias y constituciones.
 - No se conseguirán nunca porque nadie puede evitar un montón de desgracias: terremotos, enfermedades...
 - No se conseguirán mientras no cambie el injusto reparto de la riqueza mundial.
 - Es algo a lo que podemos acercarnos o de lo que podemos alejarnos en nuestra vida cotidiana.
 - No hay que ser ilusos: ni con Estatuto ni con Constitución la última mujer maltratada se libró de ser asesinada por su marido. Y eso que según la Declaración todos tenemos derecho a la vida. Las teorías son muy bonitas todas.

2. DERECHO A LA EDUCACIÓN

Vamos a leer algunas frases; a continuación discutimos si estamos de acuerdo con ellas o no y por qué.

1. La Constitución garantiza a todos el derecho a la educación y hoy en día todos los niños de nuestro país están escolarizados hasta los 16 años. Podemos considerar que el derecho a la educación está logrado.
2. Manolo ha disfrutado de su derecho a la educación como todos los niños de este país. Si él no lo ha aprovechado, es su responsabilidad.
3. Claro que lo ideal sería que todos llegáramos a lo mismo, pero es que eso no es posible; un ACNEE tendrá que estar atendido y a lo mejor hasta puede que aprenda a leer. Pero pretender que llegue a donde están los demás es ser un iluso.
4. Es muy triste que haya ACNEES. Pero no somos responsables; en todo caso seríamos responsables de que no lleguen hasta donde puedan llegar. Pero un ANCE es otra cosa. Si hay personas que viven en circunstancias tan adversas ya fuera de la escuela, la sociedad sí es responsable de que haya esas bolsas de marginación.

5. Algunos saben aprovechar sus oportunidades y otros no; ahí tenéis a Julio, que estudia con una beca. Que Manolo hubiera hecho lo mismo.
6. Mi vecino se quedó sin trabajo porque le prejubilaron. Y su hijo se puso a trabajar cuando terminó la ESO. Claro que tenía beca. Pero de la beca no se vive; sólo se cubren algunos gastos y si seguía estudiando no ganaba un sueldo. Los ingresos de la familia se habían reducido justamente a la mitad.
7. Pues sí; pero mi tío trabajaba en la misma empresa y se dedicó a trabajar de albañil como podía y su mujer se puso a fregar portales; el caso es que mis primos han ido a la universidad. Así que el que no estudia es porque no le da la gana.
8. Pues no sé qué más quieren. Se les compran los libros y el material escolar, si necesitan refuerzo, tienen algunas horas de apoyo. Nuestros abuelos no iban a la escuela porque no podían; pero ahora el que no estudia es porque no quiere.
9. A nadie le regalan nada. Cada uno tiene lo que se gana por sí mismo. Y en la escuela tenemos que empezar por aprender esa lección.
10. Evidentemente, no todos somos iguales. De lo que se trata es de que cada uno encuentre su lugar: que un niño tiene una deficiencia, pues que le enseñen lo que pueda aprender y que aprenda a socializarse y a estar con los demás. Que un niño normal no vale para los estudios, pues que aprenda un oficio, que es muy respetable ser albañil, chapista o peluquero. Que un alumno vale, pues que estudie, y si no tiene dinero que le den una beca. Que entre la beca y algún trabajito que pueda hacer los veranos o por las tardes, hoy en día el que no estudia es porque no quiere.

3. IGUALDAD, FRATERNIDAD Y JUSTICIA

- A) Imagina que has ido a un viaje de fin de curso, habéis montado en un teleférico y la cabina se ha caído. Toda la clase estaba dentro, pero no había ningún profesor. Ahora estáis en medio de las montañas y hay algunos heridos. Tenéis un botiquín. También algo de comida, pero no mucha. Y todos no podéis dormir en la cabina porque no cabríais tumbados.
1. Se reparten los medicamentos y la comida a todos por igual; se reparte el número de horas que cada uno puede dormir dentro de la cabina (fuera hace mucho frío y es muy peligroso). Luego, si uno quiere intercambiar con otro tiempo dentro de la cabina, una medicina o comida, él verá. Pero aquí todos somos iguales.
 2. Los heridos o enfermos son los que tendrían más derecho a medicinas, a comida o a dormir dentro.
 3. Sí, y si viene un lobo esta noche y se cepilla a alguno seguro que es de los que están fuera; eso si no se congela primero, que está empezando a nevar. Aquí se sortea quien duerme dentro o fuera o se reparte el tiempo. (Estamos en una reserva natural y es cierto que hay lobos. Por eso durante la excursión nunca han permitido que nadie vaya solo por el campo).
 4. Además, si no nos encuentran y no hay más comida que ésta, al final, los enfermos serán los que sobrevivan, porque los sanos nos moriremos de hambre.
 5. Bueno, se puede tener un detalle con los enfermos que tienen remedio, pero hay dos que se están muriendo. Es inútil gastar en ellos medicinas o comida que podemos necesitar los demás.
- B) Tú no estás herido ni enfermo ¿Con cuál de las posturas te identificas más?
- C) En el grupo hay ocho personas heridas cuyo estado no es demasiado malo y dos personas heridas de mucha gravedad, una de ellas incluso inconsciente. Y diez personas en perfecto estado de salud, pero con hambre y mucho frío, pues al caer la noche las temperaturas bajan varios grados. No se sabe cuándo os van a encontrar, si es que os encuentran, porque el único acceso a ese lugar es el teleférico que se ha roto. Vamos a repartir unas papeletas en clase, de modo que a cada uno nos toque ser herido, herido grave o sano. Antes de leer tu papeleta, ¿reconsiderarías la respuesta anterior?

4. DERECHO A LA EDUCACIÓN Y CONDICIONES SOCIALES

- A) Para garantizar el derecho de todos a la educación:
1. ¿Es suficiente con escolarizar obligatoriamente a todos los niños de nuestro país, pagar material o transporte a los que no tengan medios y dar becas a los que valgan para estudiar cuando terminen la escolarización obligatoria para que puedan acceder a estudios superiores?

2. ¿Habrá que dar becas a los que no tengan dinero, sean listos o torpes?
 3. ¿Habrá que invertir más en las mejores universidades?
 4. ¿No vale con pagar el material a los que no tengan dinero?
 5. ¿Por qué hay familias que no pueden pagar el material escolar de sus hijos?
 6. ¿El derecho a la educación va ligado a otros derechos?
 7. ¿Cuando una familia no puede pagar el material escolar de sus hijos, tiene muchos otros problemas más graves?
 8. ¿Mientras todos los colectivos, todos los pueblos de la Tierra, no tengan acceso a la educación tenemos todos una asignatura pendiente?
 9. Algunos piensan que hay que tener en cuenta que algunos son tan bordes que no dejan aprender a los demás; si un alumno tiene una actitud negativa y que rompe el orden en la clase o se corrige o no puede estar en esa clase. ¿De otro modo quedaría vulnerado el derecho de todos los demás a la educación?
- B) ¿Podríamos conseguir el derecho de todos a la educación sin conseguir además otros derechos?
- C) ¿Qué derechos consideras que son condición para el derecho a la educación?
- D) ¿Qué derechos no serán realidad mientras no se consiga primero el derecho a la educación?

5. LA INTERDEPENDENCIA DE LOS DERECHOS

¿Son los Derechos Humanos independientes o están todos interrelacionados? Vamos a reflexionar sobre esta pregunta dialogando sobre las siguientes afirmaciones:

1. Si en un país hay democracia y han elegido a sus gobernantes, entonces ya no hay que preocuparse; ellos son responsables de si allí hay derechos o no, que se arreglen ellos.
2. Que se dejen de historias; lo que importa es que se garantice a todas las personas un puesto de trabajo digno, que los niños vayan a la escuela, que haya hospitales para todos y seguridad y control por parte de la autoridad.
3. Es inútil que se instaure un régimen democrático mientras haya analfabetos.
4. El derecho a la vida es el más importante de todos los derechos.
5. El derecho a la salud es el más importante de todos los derechos.
6. El derecho a la educación es el más importante de todos los derechos.
7. Los países democráticos sí garantizan los derechos de los ciudadanos.
8. Acabamos de elegir a nuestros gobernantes en unas elecciones; existe libertad de expresión, pero muchos no saben escribir, puesto que no hay una escuela pública gratuita. También hay mucha gente sin un trabajo y muchos de los que trabajan cobran sueldos miserables.

9. DEMOCRACIA

Dice Federico Mayor Zaragoza que debemos luchar porque en el siglo XXI tenga lugar el advenimiento de la auténtica democracia. Puede resultar sorprendente esta afirmación, sobre todo si tenemos en cuenta que es ya casi un tópico considerar que la democracia existe desde el siglo V antes de Cristo y que la vieja Atenas es la cuna de este sistema de gobierno.

Conviene considerar varios criterios a la hora de enjuiciar las democracias.

LA EXCLUSIÓN

Una democracia sólo es tal si todos, absolutamente todos los seres humanos, son considerados ciudadanos de pleno de derecho. No podemos negar los logros un sistema de gobierno del que los propios atenienses se sentían orgullosos. Decía Pericles: “Tenemos un régimen de gobierno que no envidia las leyes de otras ciudades, sino que más bien somos ejemplos para otros que imitadores de los demás. Su nombre es democracia, por no depender del gobierno de unos pocos”. Además, se trataba de una democracia participativa, no representativa, como las actuales. Los ciudadanos acudían a la Asamblea a discutir sobre los asuntos que preparaba el Consejo y se les pagaba por ello, de modo que podían dedicarse a ejercer la ciudadanía...

- Gracias a los ingresos que obtenía Atenas de los impuestos que otras polis pagaban (Liga de Delos).
- Mientras los esclavos (mitad bestias y mitad hombres) trabajaban
- Mientras las mujeres quedaban recluidas en el gineceo (su función era procrear y no estaban preparadas para el ejercicio de la ciudadanía)
- Mientras ni los extranjeros ni sus hijos tenían derechos políticos ni podrían adquirirlos nunca. Eran “metecos”.

LA RELACIÓN ENTRE DEMOCRACIA Y REPARTO DE LA RIQUEZA

Ya Solón consideró que la justicia era la solidaridad entre el ciudadano y la ciudad y que debía apoyarse en leyes que garantizaran los derechos de todos. Pero para que todo esto no fuese un discurso vacío las leyes debían impedir tanto la excesiva riqueza como la excesiva pobreza. Así, por ejemplo, se acabó con el riesgo permanente de que los ciudadanos pobres cayesen en la esclavitud por deudas.

Pero hay que tener muy en cuenta que la democracia tuvo lugar en la polis privilegiada (cuyo bienestar soportaban las demás polis que no tenían regímenes democráticos); que en la Ilustración, son de nuevo las naciones privilegiadas (en Europa y Norteamérica) las que disfrutaban de las ventajas de vivir en democracia... mientras se consideran legitimadas para repartirse el mundo. El colonialismo, político primero y económico después, es la otra cara de la moneda. Además, del mismo modo que en Atenas no todos los atenienses disfrutaban de derechos políticos, tampoco la Ilustración trajo la igualdad para todos. Burgueses y proletarios protagonizaron la Revolución Francesa, pero, al final, la burguesía “se quedó” con la revolución excluyendo a los proletarios: para votar había que pagar, para poder presentarse a las elecciones había que pagar todavía más... El ejército se encargará de aplastar a los obreros de la Comuna de París, o a las minorías indígenas de EEUU, mientras sus gobiernos presumen, como presumía Pericles, de las excelencias de sus sistemas políticos.

En la actualidad las democracias las disfrutan los países ricos. Y en nombre de la democracia se producen guerras e intervenciones sobre aquellos países tercermundistas cuyas decisiones no se pliegan a los intereses económicos de las grandes multinacionales, al mismo tiempo que se apoya y se mantiene en el poder a dictadores que son cómplices del reparto de riqueza y de las reglas del comercio mundial que le perpetúan.

LA TOMA DE DECISIONES EN DEMOCRACIA

La democracia ateniense era participativa. Las democracias actuales son representativas. Y lo son desde la Ilustración. Ahora elegimos a nuestros gobernantes y delegamos en ellos la toma de decisiones. Este es uno de los mayores peligros de la democracia actual. Nuestra “libertad” para votar a una u otra opción política está absolutamente limitada por las campañas electorales, la propaganda, la publicidad, los medios de comunicación... Luego, cuando llegan al poder aquéllos a quienes los ciudadanos hemos elegido, toman sus decisiones sin informarnos demasiado. La excusa es que por razones de seguridad hay informaciones que no todos deben conocer; o que no todos estamos preparados para decidir sobre asuntos en los que hay que ser experto.

La transmisión de toda la información y la participación de todos en la toma de decisiones son condiciones de posibilidad de la auténtica democracia.

DEMOCRACIA Y LOS GRANDES PROBLEMAS DE LA HUMANIDAD

La democracia nació restringida a una polis, en la Antigüedad; luego, ya en la Ilustración, se restringió a las naciones.

Pero la mayoría de los grandes problemas que tiene que afrontar la humanidad en el siglo XXI trascienden el ámbito de una nación. Sin embargo, faltan instituciones democráticas supranacionales con capacidad de decisión y de intervención. Asistimos impotentes a un desplazamiento de la democracia por el mercado. Supuestamente, el mercado genera una especie de legalidad interna (las leyes de la economía vienen a ser así como las leyes de la naturaleza) que conviene aceptar porque a la larga eso será lo mejor para todos. El poder de las grandes multinacionales, cuya dirección no ha sido elegida democráticamente, desplaza al poder de los gobiernos, que supuestamente sí hemos elegido entre todos. Los mercados pueden hacer caer un gobierno que se opone a sus intereses. Los capitales pueden circular sin restricciones en nombre de la libertad... mientras se restringe la libertad de circulación de mercancías y, todavía más, la de trabajadores. Bajo una supuesta “no intervención” se están tomando decisiones cuyas consecuencias nos afectan a todos, pero que controlan unos pocos.

DEMOCRACIA Y VIDA COTIDIANA

La auténtica democracia es un ideal que no podemos alcanzar; pero sí podemos avanzar hacia él, como avanzaríamos hacia una idea regulativa, o bien, retroceder.

Y entre los caminos que conducen a la democracia, no está sólo la política. También están la vida cotidiana y la escuela.

Difícilmente vamos a cambiar el mundo mientras no cambiemos nosotros mismos.

Y difícilmente conseguiremos una democracia auténtica mientras no haya una especie de revolución en la educación que la haga posible. Por otro lado, la escuela también puede ser un mecanismo de control tan poderoso como el mismo ejército.

Plan de discusión. Capítulo I.

1. ¿Qué actitud tomó el Jefe de Estudios ante los acontecimientos?
2. ¿Qué actitud tomaron Ernesto y Gerardo?
3. ¿Qué actitud tomaron Irene y Felipe?
4. ¿Estuvo bien lo que hizo el Jefe de Estudios?
5. ¿Debería de haber hecho algo más que no hizo? ¿Qué?
6. ¿Cómo podría justificar el Jefe de Estudios que hiciera justo lo que hizo y no lo que hubieran querido Ernesto y Gerardo?
7. ¿Estuvo bien lo que hicieron Ernesto y Gerardo?
8. ¿Cómo justificarían ellos lo que hicieron? (Intenta explicarlo como si tú mismo fueras Ernesto o Gerardo)
9. ¿Estuvo bien lo que hicieron Irene y Felipe?
10. ¿Qué intención tenían el Jefe de Estudios, Ernesto y Gerardo, Irene y Felipe?
11. ¿Qué consecuencias pueden traer actuaciones como las del Jefe de Estudios, Ernesto y Gerardo, Irene y Felipe?
12. ¿Qué pasaría si un jefe de estudios se salta las normas del Reglamento Interno de los Centros?
13. ¿Qué pasaría si un policía utiliza procedimientos en los que se salta las leyes para perseguir a un delincuente?
14. ¿Qué pasaría si algún ciudadano considerase que tiene derecho a tomarse la justicia por su mano y se salta las leyes por una finalidad que él considera justa?
15. ¿Qué relación hay en una democracia entre las leyes y los gobernantes?
16. ¿Qué relación hay en una dictadura entre las leyes y los gobernantes?
17. ¿Qué relación hay en una democracia entre las leyes y los gobernados?
18. ¿Qué relación hay en una dictadura entre las leyes y los gobernados?

Plan de discusión. Capítulo II.

El debate de los profesores:

1. ¿Están de acuerdo todos los profesores sobre las medidas a tomar frente a los acontecimientos?
2. ¿Cuáles pueden ser las intenciones de cada uno de ellos para adoptar la postura que adoptan?
3. ¿Qué consecuencias puede traer cada una de las posturas que se defienden allí?
4. ¿Creéis que todos vuestros profesores están siempre de acuerdo?
5. ¿Quiénes consideran en este capítulo que tienen derecho a tomarse la justicia por su mano si alguien comete una injusticia?
6. ¿Quiénes consideran que no?
7. ¿Qué diferentes razones se dan para justificar que no tenemos derecho a tomarnos la justicia por nuestra mano?
8. En una dictadura, ¿cualquiera se puede tomar la justicia por su mano?, ¿algunos se pueden tomar la justicia por su mano?, ¿quiénes?
9. En una democracia, ¿nos podemos tomar la justicia por nuestra mano?, ¿puede hacerlo alguna persona aunque no todos podamos?, ¿quién?

Plan de discusión. Capítulo III.

Actitudes en casa de Ernesto:

1. ¿Para qué se habían reunido Ernesto, Gerardo y Norberto en casa del primero?
2. ¿Quién más estaba con ellos?
3. ¿Era el clima agradable al principio?
4. ¿A qué se dedica la madre de Norberto?
5. ¿A qué se dedica la madre de Ernesto?
6. ¿Por qué se fue Norberto?
7. ¿Qué relación establece al final del capítulo Norberto entre la escuela y la democracia?

Plan de discusión. Capítulo IV.

1. ¿Fueron cordiales las relaciones y el diálogo durante la hora de tutoría entre Raquel y sus alumnos?
2. Vamos a buscar ejemplos de malos modales entre los alumnos y vamos a hacer una lista de las personas que tuvieron malos modales y en qué consistió su mal comportamiento durante esa hora.
3. ¿Fueron los que tuvieron peores modales los que más sacaron de quicio a Raquel?
4. ¿Quiénes incomodaron de verdad a Raquel?
5. ¿Por qué?
6. ¿Podemos considerar que la actitud de Raquel es “democrática”?
7. ¿Por qué?

Plan de discusión. Capítulo VII.

- A) Cuando tienen que decidir cuántos van a ir a Italia y levantan la mano los que vayan a ir:
1. ¿Es una decisión democrática?
 2. Si todos menos uno levantan la mano, el que no la levanta, ¿debe acatar la decisión de la mayoría?
 3. Si sólo uno levanta la mano, ¿puede ir aunque nadie más vaya?
 4. ¿Quiénes deciden no ir?
 5. ¿Por qué no van?
 6. ¿Poder votar significa poder elegir libremente?
- B) Cuando tienen que decidir si seguir buscando otro lugar para acampar, si acampar con toda la suciedad a su alrededor o si limpiar todo antes de acampar,
1. ¿Es una votación democrática?
 2. Si sólo uno o unos pocos decidieran seguir buscando un lugar o no limpiar y acampar allí rodeados de suciedad, ¿podrían hacerlo?
 3. Si alguien no ha votado la opción de limpiar, ¿está obligado a colaborar en la limpieza o son los que han votado esa opción los que están obligados a limpiar?
 4. ¿Han realizado todos la votación libremente?
- C) ¿Qué diferencia hay entre una votación y otra?
- D) ¿En qué votación elige cada uno su opción con más libertad?
- E) ¿En qué votación se siente cada uno más comprometido con lo que decida la mayoría?
- F) ¿Es suficiente que haya votaciones-elecciones para considerar que estamos en democracia?

EJERCICIOS:

1. DECIDIR LAS NORMAS

Vamos a suponer que vivimos en una dictadura y en una democracia. Tenemos que pensar cómo podrían organizarse la policía y las escuelas. Vamos a ver quién tiene derecho en cada caso a decidir las normas por las que nos regimos y a decidir qué sanciones se imponen a quienes no las cumplan, en qué condiciones...

	DICTADURA	DEMOCRACIA
¿Quién elige las normas?		
¿Quién puede cambiarlas?		
¿Quién puede saltárselas?		
¿Quién elige las sanciones?		
¿Qué limitaciones tienen las sanciones?		
¿Qué procedimientos se pueden utilizar?		
¿Quién está por encima: el director del instituto o la ley?		
¿Quién está por encima: la policía o la ley?		
¿Quién está por encima: las leyes o los gobernantes?		

2. DEMOCRACIA Y COMPETENCIA

Vamos a valorar las siguientes afirmaciones. Podemos estar de acuerdo totalmente, en desacuerdo totalmente o bien parcialmente de acuerdo-en desacuerdo. Pero lo importante es justificar por qué:

- No se puede cuestionar la autoridad. Si quitamos la razón a la autoridad esto será un caos y un desorden. Si nos ponemos todos a pedirles cuentas y a revisar lo que han hecho y con qué procedimientos, al final, los delincuentes y los terroristas se hacen fuertes y perdemos todos. Sólo con una autoridad firme se podrá mantener el orden que todos necesitamos.
- Fui al médico y me dijo que me pusiera esta vacuna para la alergia. Estuvo mirando en mi historia las pruebas de alergia que me hice, todos los episodios de alergia que tuve el año pasado, los síntomas, los tratamientos que tuve... dijo que merecía la pena soportar las incomodidades de la vacuna y me citó para vacunarme. Es un buen médico; pide todas las pruebas que necesita y te atiende bien.
- Afortunadamente, ya vivimos en democracia. Eso significa que una vez cada cuatro años podemos votar. Así, si no estamos conformes con lo que hacen los gobernantes, elegimos a otros.
- Si no te gusta tu médico tienes derecho a pedir que te adjudiquen otro. Para eso vivimos en democracia.
- No se trata sólo de que votemos al director del instituto, a nuestros alcaldes o a nuestros gobernantes autonómicos o nacionales. Se trata de que los ciudadanos tenemos derecho a estar informados de todo y a opinar y a intervenir.
- Para poder decidir hay que estar preparado. Tienen que decidir los que entienden. Eso sí; todos elegimos a nuestros gobernantes, que para eso hay democracia. Pero luego no toda la información se puede transmitir a todos los ciudadanos; unas veces por seguridad; otras veces porque todos no estamos preparados para decidir sobre algunas cosas y es mejor que decidan los expertos.
- Fui al médico porque me habían hecho las pruebas de la alergia (el año pasado lo pasé francamente mal). Me estuvo explicando los posibles inconvenientes de la vacuna y también las ventajas. Parece que

hay efectos secundarios, pero no son iguales en todas las personas. También me contó los porcentajes de personas a las que la vacuna hace un efecto total y a las que hace un efecto parcial, que no elimina totalmente los síntomas de la alergia. Me dijo que lo pensara despacio y que decidiera si quería vacunarme o soportar la alergia cuando llegara la primavera. Lo estoy pensando. Creo que es bueno que la decisión la tome yo, que yo voy a padecer las consecuencias. El médico ya me ha dado toda la información que debo tener en cuenta.

3. DEMOCRACIA GRIEGA E IMPERIALISMO

Conviene hacer este ejercicio en pequeños grupos. Se puede ir a biblioteca o buscar información en libros de ciencias sociales, etc.

A) Atenas es la cuna de la democracia. Seguro que has oído hablar del esplendor de esta polis en tiempo de Pericles. Vamos ahora a intentar descubrir también algunas de sus contradicciones:

1. ¿Qué sabes de la Liga de Delos? ¿Quién administró el tesoro y recaudó impuestos después de las Guerras Médicas?
2. ¿Era Atenas la polis más rica?
3. ¿Lo era por su propia riqueza o a costa de otras polis?
4. ¿Qué quiere decir que democracia ateniense era participativa?
5. ¿Qué quiere decir que nuestra democracia sea representativa?
6. Sin toda la riqueza que llegaba a Atenas de otras polis, ¿hubiera sido posible su sistema político?
7. ¿Qué grupos de personas no eran considerados ciudadanos en Atenas?
8. ¿Puede un sistema democrático excluir a algunos grupos?

B) Ahora vamos a analizar cómo justificaba Aristóteles esta exclusión:

Si uno presta atención desde un comienzo al desarrollo natural de los seres, podrá observar también este problema, como los otros, del mejor modo.

En primer lugar es necesario que se emparejen los seres que no pueden subsistir uno sin otro; por ejemplo, la hembra y el macho, con vistas a la generación. (Y esto no en virtud de una previa elección, sino que, como en el resto de animales y plantas, es natural el impulso a dejar tras de sí a otro individuo semejante a uno mismo.) O, por ejemplo, lo que por naturaleza domina y lo dominado, para su supervivencia. Porque el que es capaz de previsión con su inteligencia es un gobernante por naturaleza y un jefe natural. En cambio, el que es capaz de realizar las cosas con su cuerpo es súbdito y esclavo, también por naturaleza. Por tal razón amo y esclavo tienen una conveniencia común.

De tal modo, por naturaleza, están definidos la mujer y el esclavo. (La naturaleza no hace nada precariamente, como hicieran los forjadores el cuchillo de Delfos, sino cada cosa con una única finali varias actividades, sino a una sola.) Entre los bárbaros la mujer y el esclavo ocupan el mismo rango. La causa de esto es que carecen del elemento gobernante por naturaleza. Así que su comunidad resulta de esclavo y esclava. Por eso dicen los poetas:

“Justo es que los griegos manden a los bárbaros”, como si por naturaleza fuera lo mismo bárbaro y esclavo.

De las dos comunidades, la originaria es la casa familiar, y bien lo dijo Hesíodo en su poema: “Ante todo, casa, mujer y buey de labranza.”

Porque el buey hace las veces de criado para los pobres.

La familia es la comunidad, constituida por naturaleza, para satisfacción de lo cotidiano, por los que Carondas llama “compañeros de panera”, y Epiménides de Creta, “los del mismo comedero”.

La ciudad es la comunidad, procedente de varias aldeas, perfecta, ya que posee, para decirlo de una vez, la conclusión de la autosuficiencia total, y que tiene su origen en la urgencia de vivir,

pero subsiste para el vivir bien. Así que toda ciudad existe por naturaleza, del mismo modo que las comunidades originarias. Ella es la finalidad de aquéllas, y la naturaleza es finalidad. Lo que cada ser es, después de cumplirse el desarrollo, eso decimos que es su naturaleza, así de un hombre, de un caballo o de una casa. Además, la causa final y la perfección es lo mejor. Y la autosuficiencia es la perfección, y óptima.

Por lo tanto, está claro que la ciudad es una de las cosas naturales y que el hombre es, por naturaleza, un animal cívico. Y el enemigo de la sociedad ciudadana es, por naturaleza, y no por casualidad, o bien un ser inferior o más que un hombre. Como aquel al que recrimina Homero: “sin fraternidad, sin ley, sin hogar”. Al mismo tiempo, semejante individuo es, por naturaleza, un apasionado de la guerra, como una pieza suelta en un juego de damas.

La razón de que el hombre sea un ser social, más que cualquier abeja y que cualquier otro animal gregario, es clara. La naturaleza, pues, como decimos, no hace nada en vano. Sólo el hombre, entre los animales, posee la palabra. La voz es una indicación del dolor y del placer; por eso la tienen también los otros animales. (Ya que por su naturaleza ha alcanzado hasta tener sensación del dolor y del placer e indicarse estas sensaciones unos a otros.) En cambio, la palabra existe para manifestar lo conveniente y lo dañino, así como lo justo y lo injusto. Y esto es lo propio de los humanos frente a los demás animales: poseer, de modo exclusivo, el sentido de lo bueno y lo malo, lo justo y lo injusto, y las demás apreciaciones. La participación comunitaria en éstas funda la casa familiar y la ciudad.

Es decir, que por naturaleza, la ciudad es anterior a la casa y a cada uno de nosotros. Ya que el conjunto es necesariamente anterior a la parte. Pues si se destruye el conjunto ya no habrá ni pie ni mano, a no ser con nombre equívoco, como se puede llamar mano a una de piedra. Eso será como una mano sin vida. Todas las cosas se definen por su actividad y su capacidad funcional, de modo que cuando éstas dejan de existir no se puede decir que sean las mismas cosas, sino homónimas. Así que está claro que la ciudad es por naturaleza y es anterior a cada uno. Porque si cada individuo, por separado, no es autosuficiente, se encontrará, como las demás partes, en función a su conjunto. Y el que no puede vivir en sociedad, o no necesita nada por su propia suficiencia, no es miembro de la ciudad, sino como una bestia o un dios.

En todos existe, por naturaleza, el impulso hacia tal comunidad; pero el primero en establecerla fue el causante de los mayores beneficios. Pues así como el hombre perfecto es el mejor de los animales, así también, apartado de la ley y de la justicia, es el peor de todos.

La injusticia es más feroz cuando posee armas, y el hombre se hace naturalmente con armas al servicio de su sensatez y su virtud; pero puede utilizarlas precisamente para las cosas opuestas. Por eso, sin virtud, es el animal más impío y más salvaje, y el peor en su sexualidad y su voracidad. La justicia, en cambio, es algo social, como que la justicia es el orden de la sociedad cívica, y la virtud de la justicia consiste en la apreciación de lo justo”.

Aristóteles “Política”
 Capítulo II. Alianza Editorial.
 Madrid 2003. Páginas 46-49

1. ¿Con qué razones justifica Aristóteles la exclusión de las mujeres?
2. ¿Son buenas razones?
3. ¿Con qué razones justifica Aristóteles la esclavitud?
4. ¿Son buenas razones?
5. ¿Con qué razones justifica Aristóteles la exclusión de los extranjeros-bárbaros?
6. ¿Son buenas razones?
7. ¿Con qué razones justifica el padre de Ernesto la inferioridad de algunas razas o de algunos países?

8. ¿Son buenas razones?
9. ¿Qué dicen nuestro Estatuto, nuestra Constitución y la Declaración Universal de Derechos Humanos sobre las mujeres, sobre la esclavitud o sobre los extranjeros?
10. De hecho, ¿hay discriminación hacia las mujeres, hacia los extranjeros, hacia los trabajadores del tercer mundo que soportan condiciones de esclavitud para fabricar los productos que nosotros consumimos?
11. ¿Vive Manolo en democracia?
12. ¿Son compatibles la democracia y una situación de marginación como la que padece Manolo?
13. ¿Existen de verdad bolsas de marginación como la que padece Manolo en nuestro país, en el siglo XXI?
14. ¿Tienen algo que ver la democracia y el reparto de la riqueza?
15. ¿Son Manolo o la madre de Norberto “ciudadanos” como todos los demás?
16. ¿En qué países hay democracia en la actualidad: en los más ricos o en los más pobres?
17. ¿Era la democracia ateniense una democracia de verdad? ¿Por qué?
18. ¿Es la democracia actual, restringida a algunos países y con bolsas de marginación como los barrios de realojo, una democracia de verdad? ¿por qué? (Ten en cuenta el siguiente artículo de la Declaración Universal de Derechos Humanos).

DECLARACIÓN UNIVERSAL DE DERECHOS HUMANOS

Texto aprobado y proclamado por la Asamblea General de las Naciones Unidas
el 10 de diciembre de 1948

(Artículo 28)

Toda persona tiene derecho a que se establezca un orden social
e internacional en el que los derechos y libertades proclamados
en esta Declaración se hagan plenamente efectivos.

5. DEMOCRACIA Y VIDA COTIDIANA

Vamos a clasificar las siguientes posiciones intentando ordenarlas de más a menos democráticas. Vamos a ver también cuáles son más peligrosas para la democracia.

1. El profesor dijo que les llevaría de excursión a Gredos y que no pensaba considerar la posibilidad de ir Sierra Nevada, así que lo pensaran y que el próximo día le dijeran quiénes iban a ir.
2. El profesor les contó las ventajas e inconvenientes del viaje a Gredos y a Sierra Nevada. Incluso hicieron un cuadro en la pizarra con todas las ventajas y todos los inconvenientes y los estuvieron discutiendo entre todos. También les animó a que buscaran más información que se pudiera tener en cuenta en Internet, o que preguntaran a alguien que conociera las dos zonas... Habría que pensarlo bien, considerar toda la información disponible, y votar al día siguiente.
3. El profesor quiere ir a Gredos y una buena razón para elegir Gredos es que es más barato y así podrán ir más personas. Juan trae información sobre una casa rural en Sierra Nevada muy barata. En su clase la mayoría vota Sierra Nevada. El profesor transmite la información de unas clases a otras, pero la de la casa rural de Sierra Nevada no. Gana la opción de Gredos considerando la votación de todas las clases. Cuando Juan se entera de que en otra clase no sabían nada de la casa rural que él había localizado en Sierra Nevada, el profesor dice que no sabe qué pasó con el folleto, que lo pasaría en alguna clase y que no se lo devolvieron. Que se perdió. Pero que ahora ya se ha producido la votación.
4. Hay que comprar material para hacer unos murales en las clases de ética. Deciden poner todos un fondo común y buscar la opción más económica. Laura se encarga de hacer un sondeo en algunas tiendas. Trae un esquema de las distintas opciones y pide a todos que busquen ofertas mejores. Pone un plazo y, si no las hay, habrá que decidir entre todos, por cual nos decantamos. Ella se encargará de comprarlo, de presentar la factura y de repartir del dinero que sobre entre todos.
5. Laura dice que si la hemos encargado a ella, que ella comprará lo que considere la mejor oferta tras consultar en varios comercios. Nos lo traerá a clase el próximo día y nos repartirá el dinero que sobre.

¿Es que no nos vamos a fiar de ella para elegir la mejor opción? ¿Es que vamos a dudar de su honestidad si no nos presenta la factura?

6. Pedro dice que él compra habitualmente en la tienda donde Laura compró todo el material. Y que le sale más barato. Pide a Laura que presente la factura. Laura dice que se considera ofendida y que es un insulto hacia ella, encima de que se ha encargado de todo. Que no piensa responder a Pedro. Pedro se enfada. Laura está impasible. Dice que no responde porque ella no va a caer en lo que está cayendo Pedro. Sus modales y sus formas son exquisitos en todo momento.
7. Mi padre hace siempre la declaración de la renta, es que a mi madre no se le da bien y no lo entiende. Así la quita preocupaciones.
8. Mi padre nos reunió a todos para explicarnos nuestra declaración de la renta. Así nos dimos todos cuenta de lo que desgrava, entendimos de dónde sale la cantidad que debemos pagar...
9. Mi padre pidió a mi madre que fuera al banco a por unos certificados de las retenciones. Le apuntó en un papel lo que tenía que pedir. Mi madre preguntó que cómo influían el dinero del banco o las retenciones en nuestra declaración; mi padre dijo que para qué se lo iba a explicar si no lo iba a entender.
10. Si mi madre pregunta algo sobre la declaración de la renta, mi padre la dice que si quiere que la haga ella, pero que él no piensa ayudarla. Que le da más trabajo explicar lo que hay que hacer que hacerla. Además, a ver si a estas alturas no se va a fiar de él.

10. APARIENCIA FÍSICA, BELLEZA Y SALUD

El aspecto físico aparece en varios capítulos de la novela.

En el capítulo I, cuando Ernesto insulta a Irene llamándola gorda y vaca; es cierto que está gorda. En el capítulo II encontramos a Olga deslumbrante, como siempre; no sólo tiene un tipazo, además su imagen parece ser el principal objetivo de su vida y hasta desprecia a las demás chicas por no estar a su altura. En el capítulo III Clara se maquilla y se tiñe el pelo para visitar a Manolo. En el capítulo IV se refleja el aspecto intencionadamente desastrado de Alicia junto a la peculiar expresión de su rostro; también vemos que se siente atraída por el aspecto atractivo de Quique, aunque lo disimula siempre. Justo el contrapunto de Dory, coqueta, moderna, provocativa... En el capítulo VI volvemos a encontrar referencias a la cuidada melena de Olga; también al vestido ceñido y provocativo de las bailarinas; y una sorprendente Alicia que ha permitido que la peinen y la maquillen entre Olga y Dory.

Si nuestra imagen es importante siempre, a lo largo toda nuestra vida, en la adolescencia seguramente lo es de una manera muy especial. En esta edad hay que afrontar un montón de cambios físicos en un momento de crisis y en el que no es frecuente tener adquirida la suficiente madurez. A los alumnos les preocupa mucho el aspecto físico y, de hecho, han planteado numerosas preguntas al respecto. Puede ser útil disponer de un plan de discusión centrado en cada uno de los capítulos; nos ha parecido que cada uno de ellos se centraba más en un aspecto, aunque, por supuesto, puede que las preguntas o el diálogo en uno de los capítulos se decanten hacia el plan de discusión de otro de los capítulos. No pasa nada.

Plan de discusión. Capítulo I.

(Este plan de discusión enlaza con el ejercicio 1)

1. ¿Por qué Ernesto llama gorda y vaca a Irene?
2. ¿Es un insulto decirla gorda si es cierto que está gorda?
3. ¿Es un insulto decirla vaca?
4. ¿Cuál es el problema de fondo por el que están enfrentados?
5. ¿Tiene algo que ver la causa del enfrentamiento con el aspecto físico de Irene?

Plan de discusión. Capítulo II.

(Este plan de discusión enlaza con el ejercicio 2)

1. ¿Qué refleja esta escena del físico de Olga?
2. ¿Y de su carácter?
3. ¿Qué se dice del aspecto físico de otras personas?
4. ¿Cómo valoran los demás el aspecto de Olga?
5. ¿Cómo valoran los demás a Olga?
6. Y tú, ¿cómo la valoras?

Plan de discusión. Capítulo III.

(Este plan de discusión enlaza con el ejercicio 3)

1. ¿Le resultaba fácil a Clara ir a casa de Manolo?
2. ¿Por qué?
3. Y tú ¿te hubieras sentido un poco fuera de lugar visitando a Manolo?
4. ¿Cómo se había arreglado para ir?
5. ¿Por qué crees que se había arreglado así?

Plan de discusión. Capítulo IV.

(Este plan de discusión enlaza con el ejercicio 4)

1. ¿Cómo es físicamente Alicia?
2. ¿Y Dory?
3. ¿Y Herminia?
4. ¿Por qué lleva Alicia un aspecto desastrado?
5. ¿Conoces alguna persona que adopte una actitud semejante?
6. Tanto Olga como Dory se toman bastante interés en su aspecto. ¿Crees que son diferentes en otras cosas?
7. ¿En cuáles?

EJERCICIOS:

1. ASPECTO FÍSICO, INSULTOS, OFENSAS

En el Capítulo I Ernesto llama “gorda” y “vaca” a Irene:

1. ¿Nos metemos alguna vez con el físico de alguien si nos enfadamos con él por algo que no tiene nada que ver con su físico?
2. ¿Te has sentido mal en alguna ocasión por las alusiones que otras personas han hecho a tu gordura, a tus granos, a tus pecas, o a cualquier otra cosa sobre tu aspecto?
3. ¿Es posible que algunas personas gasten bromas sin mala intención pero hagan daño?
4. ¿Debemos ser cuidadosos con nuestras observaciones o, si no hay mala intención de por medio, todos debemos aprender a aguantar una broma?
5. ¿Es posible que alguna persona te pueda hacer más daño que otras con sus alusiones a tu aspecto?
¿Por qué?
6. Si una persona no tiene un buen aspecto físico, ¿puede ser modelo?
7. Si una persona no tiene un buen aspecto físico, ¿puede ser médico?
8. Si no estás conforme con la forma en que te ha atendido el funcionario de correos, ¿es correcto descalificarle aludiendo a su barriga o a su calvicie?
9. Si entras en la carnicería y ves que el dependiente no tiene las manos limpias o que la ropa que lleva está sucia ¿crees que tienes un motivo razonable para quejarte? ¿Y si la ropa que lleva está pasada de moda?

2. ASPECTO FÍSICO; VALOR DE LA IMAGEN, VALOR DE LAS PERSONAS

En el Capítulo II se da una descripción física de Olga:

1. ¿Conoces algunas personas con una imagen envidiable?
2. ¿Son las mejores personas que conoces?
3. Un aspecto estupendo ¿se tiene por naturaleza? ¿Se consigue con esfuerzo? ¿Ambas cosas?
4. ¿Conoces alguna persona a la que la excesiva preocupación por su imagen le haya causado problemas de salud?
5. ¿Conoces alguna persona a la que la excesiva despreocupación del cuidado de su cuerpo le haya ocasionado problemas de salud?

6. ¿Tenemos el deber de cuidar nuestro aspecto físico?
7. ¿Tu cuerpo es importante por la imagen que los demás tienen de ti a su través?
8. ¿Tu cuerpo es importante porque forma parte de la imagen que tú tienes de ti mismo?
9. ¿Sería correcto venir al instituto con ropa que no esté bien conjuntada?
10. ¿Sería correcto venir al instituto sin ducharnos?
11. ¿Estaría bien hacer un régimen riguroso hasta tener el tipo de los y las modelos, cueste lo que cueste?
12. ¿Estaría bien comernos todos los recreos tres cuernos de chocolate y un buen lote de golosinas porque hay que pasar de complejos?
13. Una buena persona, ¿debe cuidar su cuerpo?

3. ASPECTO FÍSICO, CONFIANZA EN UNO MISMO

En el Capítulo III Clara se arregla bastante para ir a casa de Manolo:

1. En alguna ocasión difícil o en la que te sentías inseguro, ¿te ha servido de ayuda estar bien vestido o tener la imagen adecuada?
2. ¿Puedes sentirte muy mal si no llevas una ropa elegante en un acontecimiento importante?
3. ¿Puedes sentirte inseguro y hasta inferior si no puedes llevar ropa de marca o si tienes menos ropa y de menos calidad que todos tus amigos?
4. ¿Puedes sentirte muy mal si no estás limpio y aseado?
5. ¿Puedes sentirte muy mal si no tienes buen tipo o si tienes acné?
6. ¿Sabes de personas valiosas cuya imagen deje bastante que desear?
7. ¿Podemos llevar con dignidad el cuerpo que nos haya tocado, cuidándolo sin obsesiones?

4. ASPECTO FÍSICO E IDENTIDAD PERSONAL

Después de leer el Capítulo IV, se puede realizar este ejercicio:

1. Si una persona tiene un tipazo o es especialmente guapa, ¿tiene derecho a resaltarlo?, ¿tiene derecho a menospreciar a los que tengan peor aspecto que ella?
2. Si una persona es muy inteligente, ¿tiene derecho a utilizarlo?, ¿tiene derecho a despreciar a los que no estén a su altura intelectual?
3. Imagina que a todos nos dan a elegir el pelo que deseamos tener; ¿elegiríamos todos ser rubios?, ¿y ser morenos o pelirrojos?, ¿preferiríamos todos el pelo liso?, ¿y rizado?
4. El modo en que llevamos el pelo, ¿depende de nuestra naturaleza?, ¿es una elección personal?
5. ¿Puede haber un traje muy caro que tú no te pondrías jamás ni aunque te lo regalaran?
6. ¿Puede haber un traje que te encantaría tener pero que es carísimo y no puedes pagar?
7. ¿Puede haber un traje muy caro que te guste, pero prefieres gastarte ese dinero en otra cosa y comprarte otro traje más barato que tampoco está tan mal?
8. ¿Has visto alguna vez a una persona vestida y peinada con mucha sencillez pero que te haya gustado?
9. ¿Has visto alguna vez a una persona vestida con gran sofisticación y que te haya parecido exagerada y hasta ridícula?
10. ¿Has visto alguna vez a una persona vestida y peinada con gran sofisticación y que “brillara de forma especial”?
11. ¿Has visto alguna vez a una persona vestida con ropa normal y cuyos rasgos físicos no son todos perfectos, pero que, sin embargo, también “brillara de forma especial”?
12. ¿Todas las personas que se vistieran y peinaran igual conseguirían el mismo efecto?
13. ¿Todas las personas pueden tener un aspecto digno y aceptable?
14. Un buen aspecto físico ¿es un valor?
15. ¿Puede una persona resultar atractiva por su imagen a primera vista y luego ir decepcionando?
16. ¿Puede una persona no ser especialmente agraciada en su aspecto y, sin embargo, gustar más cuanto más se la conoce?
17. ¿Es nuestra imagen física parte de nuestra identidad?

5. ASPECTO FÍSICO; SUPUESTOS, PREJUICIOS

1. ¿Puede una melena estar “cuidadosamente despeinada”?
2. ¿Puede una “imagen natural” llevar detrás mucho tiempo y dedicación para conseguir el efecto deseado?
3. ¿Puede llevar todo el mundo ropa muy ceñida, como la de las bailarinas?

4. Si tienes una figura estupenda, ¿tienes derecho a resaltarla?
5. Si alguien lleva ropa ceñida, ¿qué se sigue de ello?, ¿qué tipo de interpretaciones pueden hacerse?, ¿son correctas?
6. Si alguien lleva ropa amplia, cómoda, sin gracia... y resulta una persona poco elegante y atractiva, ¿qué se sigue de ello?, ¿qué tipo de interpretaciones pueden hacerse?, ¿son correctas?
7. ¿Puede que una persona se sienta mal con un modelo muy elegante y un peinado muy bien hecho?
8. ¿Es la imagen algo tan importante como para dedicarla gran parte de nuestro tiempo e interés? ¿Cuánto tiempo e interés?
9. ¿Es razonable que un abogado llegue tarde a su despacho porque necesitaba moldearse el pelo?
10. ¿Es razonable que una modelo llegue tarde porque necesitaba moldearse el pelo?
11. ¿Es razonable que tú llegues tarde al instituto porque necesitabas moldearte el pelo?
12. Si una persona tiene una imagen atractiva y la cuida, ¿significa que es tonta y que no vale para otra cosa?
13. Si una persona no tiene una buena imagen, ¿seguro que está frustrada por ello?, ¿sería ridículo que pretendiese presentarse a un concurso de belleza?, ¿puede servir para muchas cosas, ¿para cuáles?
14. ¿Es el aspecto físico más importante en las mujeres que en los hombres?

6. ASPECTO FÍSICO Y CRITERIOS DE BELLEZA

Seguramente ya sabrás que María Curie ganó dos veces el premio Nobel. La primera vez que lo recibió, descubrió un mundo desconocido para ella. Un periodista describió su aspecto: era una mujer menuda con los cabellos rubios recogidos en un moño que llevaba un sencillo vestido negro; dijo que fácilmente se hubiera podido confundir con una de las camareras en medio de tantas damas elegantes que lucían llamativos vestidos de pronunciados escotes y de tantos caballeros distinguidos que sin duda habían invertido más tiempo que ella en su arreglo personal. Sin embargo, cuando aquella mujer comenzó a pronunciar su discurso, la timidez y la inseguridad se esfumaron de su rostro y la mirada penetrante de sus ojos claros irradiaba una belleza singular.

Ahora vamos a imaginar la apariencia física de María Curie en algunos momentos de su vida. Vamos a pensar cómo pueden ser en cada momento su cuerpo, su rostro, sus ojos...

- Siendo una chiquilla con trenzas rubias que cada día iba a la escuela, su familia se ve forzada a admitir huéspedes en su casa para obtener algún ingreso; ella tiene que renunciar a su habitación y pasa a dormir en el sofá. Todos los días debe levantarse muy temprano; los huéspedes tienen que encontrar el salón ordenado y limpio cuando vayan a desayunar. Aprovecha las horas que faltan para ir a la escuela estudiando en la mesa de la cocina.
- Poco después muere su madre y alguno de sus hermanos. Ella apenas manifiesta su dolor; sigue estudiando mientras mantiene con su padre, profesor de física, una relación casi, casi, intelectual. Obtiene brillantes resultados en sus estudios, pero no puede estudiar físicas; en Polonia no admiten a las mujeres en la universidad.
- Comienza a trabajar como institutriz de los hijos menores de una familia de la nobleza rural polaca a muchos kilómetros de su casa. Allí es apreciada y su trabajo se valora positivamente. El tiempo libre de que dispone lo dedica a estudiar matemáticas y a enseñar a leer a los hijos de los campesinos.
- Cuando el hijo mayor de la familia, que estudia en la universidad, vuelve a pasar el verano a casa, queda impresionado por aquella linda institutriz, que tiene una cultura inusual para las mujeres de la época, que patina con maestría, que trabaja incansablemente, que ha alfabetizado a un montón de niños a los que él siempre hubiera considerado incapaces de aprender... Entre los dos surge una apasionada historia de amor, que es cortada de raíz en cuanto se enteran los padres de él; no iban a aceptar como nuera a alguien que está tan por debajo de ellos en la su categoría social y económica. María pierde su empleo y vuelve a su casa. Apenas ha pasado la adolescencia y ya ha tomado dos firmes decisiones: no volverá a enamorarse nunca y se ganará la vida por sí misma.
- María recorre Europa en un vagón de tercera; estudiará físicas en La Sorbona, donde sí admiten a las mujeres. Tendrá que estudiar en francés, una lengua que no es la suya y dispondrá de muy poco dinero; su padre no tiene ingresos suficientes para costear su estancia en París. Sólo podrá ir a casa en el verano; el viaje es demasiado caro.
- No sólo se licenció en físicas; también en matemáticas. Y con magníficos resultados. Pero cada curso estaba más delgada que el anterior; la anemia iba haciendo estragos. El breve verano en Polonia apenas

- la permitía recuperarse momentáneamente de una dieta que, durante el resto del año, casi se reducía a pan, mantequilla y té. No podía permitirse otra cosa; tampoco podía comprar leña, demasiado cara en París. Pero ni el hambre ni el frío la impiden seguir estudiando. No tiene muchos amigos; sólo estudia.
- A punto ya de graduarse, conoce a un profesor de la Universidad: Pierre Curie. Él queda impresionado por aquella estudiante extranjera, extremadamente delgada, pálida, con profundas ojeras, que cada día acude a las aulas con el mismo vestido mil veces zurcido. Y mucho más impresionado queda al ver el cuartucho en el que vivía, en cuyo tejado abuhardillado crujía el hielo.
 - Tras varios meses viviendo en casa de los padres de Pierre, María está irreconocible. El color ha vuelto a sus mejillas y ha engordado varios kilos. Su suegra la había ofrecido como regalo para el día de su boda un vestido de novia, pero ella lo consideró un despilfarro y prefirió un sencillo vestido gris que luego usaría para ir a trabajar durante varios años. La ceremonia civil tuvo lugar en el ayuntamiento de París. Algunos compañeros de Pierre, que figuraban entre los escasos invitados, comentaron el notable cambio experimentado por María. Pierre mostró su sorpresa ante lo que decían; dijo que María había sido igual de hermosa siempre.

1. ¿Qué podemos decir en cada momento de los ojos de María? ¿Y de su mirada?
2. ¿Dónde está la belleza de una persona?
3. Pierre se sorprendió de lo que decían sus compañeros de trabajo y manifestó que María había sido hermosa siempre. ¿Crees que su respuesta es equivalente a decir que, aunque María estuviera tan delgada, tan demacrada... a él le gustaba? ¿Qué diferencia hay?

7. ATRACTIVO NO CONVENCIONAL

Quizá sepas también que María Curie tuvo dos hijas: Irene y Eva. La mayor tenía un carácter muy parecido al de su madre; trabajadora incansable, apasionada del estudio y del deporte, también ganaría un Premio Nobel de física. No obstante, si en algo superó a María Curie, fue en su despreocupación por su aspecto y en su absoluta incompetencia para desenvolverse en los actos sociales. María había estudiado en un estricto colegio polaco donde los modales eran una parte esencial de la formación de las niñas, pero pensaba que ésa no era la mejor educación posible y no llevó nunca a Irene a la escuela. Vestida toda su infancia con pantalones de chico y con su encrespado pelo siempre corto (cosas poco habituales en las niñas de la época), Irene aprendió a nadar y a montar en bicicleta; también aprendió mucha física y muchas matemáticas; y con su abuelo trabajaba incansablemente en el jardín podando, cavando, abonando... Vamos a conocer ahora algo más de la historia de Irene Curie.

El padre de Pierre Curie, médico jubilado, había ido a vivir a casa de su hijo cuando se quedó viudo y allí depositó toda su ternura en la pequeña Irene mientras Pierre y María trabajaban incansablemente en interminables jornadas que a menudo no les permitían llegar a casa antes de que su hija se fuese a la cama. Años después, Irene cuidaría a su abuelo en sus últimos momentos con la misma ternura, mientras sus musculosos brazos manejaban hábilmente al anciano moribundo. Durante la Guerra Mundial, con un extraño artefacto ideado por su madre, hacía radiografías hasta el agotamiento sin acordarse de comer ni de dormir mientras quedasen heridos con metralla en su cuerpo; acaso recordaba las historias que le contaba su abuelo cuando organizó, junto con otros médicos, el hospital de campaña durante los acontecimientos de Comuna de París. Aquella adolescente era capaz de transferir todo el cariño recibido de su abuelo a los soldados desconocidos; pero también de pelearse con prestigiosos cirujanos que nunca habían oído hablar de los Rayos X y deducían el lugar en el que pudiera estar alojada la metralla con la única pista del orificio de entrada; por supuesto a veces se abría al herido por varios lugares hasta que se acertaba.

En cierta ocasión, siendo ya famosa por sí misma y por su trabajo, un grupo de periodistas y fotógrafos fueron a hacerle una entrevista; ella había acudido al laboratorio a pesar de estar muy resfriada y lo primero que hizo mientras todos le hacían fotos fue sacar su pañuelo y sonarse los mocos.

Cuando observó un día a su hermana Eva depilándose las cejas se horrorizó ante lo que consideraba una especie de tortura china.

Cuando no deseaba ir a algún acontecimiento social al que hubiera sido invitada, enviaba en su representación a Eva, que era atractiva, simpática, y hacía siempre un brillante papel.

Más parecida físicamente a su padre, Irene ni siquiera había heredado los suaves rasgos eslavos de su madre. Alta, musculosa y desgarbada, no tuvo jamás ni el más remoto interés por su imagen física más allá del aseo y la higiene. En el laboratorio conoció a un científico tan inteligente como ella, varios años más joven, muy atractivo... se casó con él. La imagen de la pareja era peculiar. Los Jolliot-Curie (como firmaban sus trabajos) compartieron proyectos e investigaciones, tuvieron una hija y un hijo, ganaron juntos un Nobel...

1. ¿Crees que Irene Curie fue una persona feliz?
2. ¿Crees que Irene hubiera triunfado en un concurso de belleza?
3. ¿Triunfó Irene en la vida?
4. ¿Era una mujer atractiva? ¿Por qué?

11. SOBRE LOS SENTIMIENTOS

En todos los capítulos aparecen abundantes ejemplos de sentimientos y un comienzo de toma de conciencia de ellos. Se inicia levemente la reflexión y el diálogo sobre los mismos. Con ello se pretende dar pie a la investigación sobre todo nuestro mundo emocional. En este proceso, el primer paso suele ser que los miembros del grupo se den cuenta de que se puede hacer una reflexión y un diálogo racionales acerca de nuestras dimensiones “irracionales”. Es posible que tropecemos con cierta resistencia por parte de los alumnos para abordar esta reflexión, pese a ser ese ingrediente el que probablemente más les interese del relato. Nos atrevemos a señalar dos posibles causas. A algunos puede resultarles violento tratar cuestiones que les afectan de un modo muy personal e intenso; en otros casos, puede parecerles inútil: frecuentemente tienden a pensar que un sentimiento no puede ser a su vez explicado o justificado y actúa como última fuente explicativa.

No es necesario resaltar la importancia que nuestras emociones, afectos y sentimientos tienen en relación con los valores que orientan la vida humana. Emotividad, afectividad y valoración constituyen dimensiones claves de la personalidad. No hay educación digna de tal nombre que no incluya una re-construcción de la experiencia sentimental.

EJERCICIOS:

1. METÁFORAS SOBRE CÓMO NOS SENTIMOS

1. Escribe una metáfora en la que expreses cómo te sientes. Por ejemplo: si estás muy cansado y te cuesta moverte, no digas “me siento muy cansado” sino “me siento como si mi cuerpo fuera de plomo”.
2. Cada uno dice su metáfora.
3. Los que quieran explican el significado de su metáfora a los demás.

2. TORMENTA DE IDEAS SOBRE LOS SENTIMIENTOS

1. Tormenta de ideas: entre todos, ir diciendo sentimientos de modo que se haga una lista grande de muy diversos sentimientos.
2. Agrupar o clasificar los sentimientos resultantes en la lista anterior, explicitando los criterios de clasificación.
3. Categorizar los sentimientos resultantes en la lista anterior, explicitando los criterios de categorización (por importancia, por ser más poderosos, por genealogía unos de otros, etc.).

3. EL MAPA DE LOS SENTIMIENTOS

1. Pinta un mapa de los sentimientos.
2. Compáralo con el mapa que han pintado otros compañeros.
3. Después de ver el mapa de otros ¿crees que puedes mejorar tu mapa de los sentimientos?
4. ¿Crees que hay unos sentimientos más extensos que otros? ¿Cuáles?
5. ¿Crees que hay unos sentimientos más intensos que otros? ¿Cuáles?
6. ¿Crees que hay unos sentimientos más cercanos a otros?

4. EL ÁRBOL DE LOS SENTIMIENTOS

1. Pinta un árbol de los sentimientos.
2. Compáralo con el árbol que han pintado otros compañeros.
3. Después de ver el árbol de otros ¿crees que puedes mejorar tu árbol de los sentimientos?
4. ¿Crees que hay unos sentimientos que están en la raíz de todos los demás?
5. ¿Crees que unos sentimientos salen o provienen de otros?

5. COMPARACIONES SOBRE EL MUNDO DE LOS SENTIMIENTOS

El mundo de los sentimientos, ¿a cuál de estas cosas crees que se puede comparar mejor?:

- A) Al mar.
- B) Al cielo.
- C) A la selva.
- D) A un laberinto.
- E) A una cueva llena de murciélagos.
- F) A una tela de araña.
- G) A una ciudad.
- H) A un desierto.
- I) A un “puzzle” o rompecabezas.
- J) A un relato.
- K) Si se te ocurre una comparación mejor, escríbela:

6. SENTIMIENTOS INNATOS Y SENTIMIENTOS APRENDIDOS

1. ¿Desde que una persona nace hasta que se hace vieja, van apareciendo en ella nuevos sentimientos? ¿Cómo te lo explicas?
2. Los sentimientos, ¿ se nace con ellos, se aprenden o hay de los dos tipos?
3. Si crees que hay de los dos tipos ¿con cuáles se nace y cuáles se aprenden?: Haz una lista diciendo si se trata de un sentimiento con el que se nace o si se aprende y en qué te basas en qué razón te basas para ello:

SENTIMIENTO	INNATO	APRENDIDO	RAZÓN
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____

7. CONOCER LOS SENTIMIENTOS

1. ¿Existen los sentimientos?
2. ¿Podemos tener sentimientos de los que no nos damos cuenta?
3. ¿Podemos darnos cuenta de nuestros sentimientos pero no saber lo que significan?
4. ¿Los sentimientos nos dicen algo sobre nosotros mismos?
5. ¿Puede haber alguien que conozca tus sentimientos mejor que tú?
6. ¿Puede ocurrir que los demás vean en ti un sentimiento del que tú no te das cuenta?
7. ¿Los sentimientos dependen de las creencias?
8. ¿Es posible que no entendamos lo que sentimos?
9. ¿Es posible entender los sentimientos?
10. ¿Crees que los sentimientos no son más que palabras?
11. ¿Crees que los sentimientos no son más que corrientes eléctricas en el cerebro?
12. ¿Merece la pena intentar conocer los sentimientos?
13. ¿Merece la pena intentar comprender los sentimientos?
14. ¿Con qué parte del cuerpo se sienten los deseos: con los órganos del cuerpo o con el cerebro?
15. ¿Si no tuviéramos lenguaje, tendríamos sentimientos?
16. ¿Tienen algo que ver los sentimientos con la memoria?
17. ¿Tienen algo que ver los sentimientos con la anticipación de lo que va a ocurrir?
18. ¿Puede haber alguien sin ningún sentimiento?

8. ANALIZAR LOS SENTIMIENTOS

1. ¿Se pueden analizar los sentimientos?
2. ¿Se pueden distinguir unos sentimientos de otros?
3. ¿Hay ingredientes comunes a todos los sentimientos?
4. ¿Los sentimientos son algo instantáneo o se desarrollan en el tiempo?
5. ¿Crees que todas las emociones siguen una misma pauta en su desarrollo, o sea, que pasan por las mismas fases?
6. ¿Hay sentimientos que no pueden darse juntos al mismo tiempo?
7. ¿Puede haber grados de mayor intensidad en un mismo sentimiento?
8. ¿Puede ocurrir que un sentimiento cambie tanto de “tamaño” (crezca o mengüe) que se convierta en otro sentimiento?
9. ¿Nos gusta más estar tranquilos o estar emocionados?
10. ¿Podemos estar tranquilos y emocionados a la vez?
11. ¿Es posible sentir miedo sin razón?
12. ¿Es posible sufrir por carecer de algo que uno considera malo?
13. La gente distingue entre lo que significa “la furia me arrebató” y “me sentí furioso”. ¿Cuál es la diferencia? ¿Eso quiere decir que un mismo sentimiento se puede sentir de dos formas distintas?
14. ¿Temperamento, carácter y personalidad son la misma cosa? Si no lo son, ¿en qué se diferencian?

9. LOS SENTIMIENTOS Y EL MUNDO

1. ¿Los sentimientos nos dicen algo sobre el mundo en que vivimos?
2. ¿Si una persona no tuviera sentimientos, aún así podría interesarle algo o no le interesaría nada?
3. ¿Habría algo interesante si no hubiera seres con sentimientos?
4. ¿Habría algo útil si no hubiera seres con sentimientos?
5. ¿Habría algo bueno si no hubiera seres con sentimientos?
6. ¿Habría algo bello si no hubiera seres con sentimientos?
7. ¿Las cosas bellas lo son porque las sentimos bellas o las sentimos bellas porque lo son? (1) Completar con ejercicio aparte.
8. ¿Habría algo valioso si no tuviéramos sentimientos?
9. ¿Tendríamos sentimientos si no hubiera algo distinto de nosotros que los provocase?
10. ¿Si no tuviéramos sentimientos nada significaría nada?
11. ¿Has sentido alguna vez el deseo de conocer cómo son las cosas de verdad, independientemente de que te sean útiles o no? ¿Crees que es posible?
12. ¿Puede ocurrir que algo produzca en nosotros un sentimiento y que nos demos cuenta del sentimiento pero no nos demos cuenta de qué lo ha producido?
13. ¿Cómo vería el mundo un ser sin miedo?
14. ¿Por qué la misma situación a uno le parece aterradora, a otro indiferente y a otro desafiante?
15. ¿Dos tipos de seres con distintos sentimientos conocerían o verían el mundo igual?
16. ¿Si viniesen unos extraterrestres y tuviesen unas necesidades y unos sentimientos completamente distintos de los nuestros conocerían el mundo igual que nosotros?
17. ¿Se puede sentir que alguien o algo facilita, posibilita o realiza nuestros deseos no sólo por su comportamiento, sino por el mero hecho de existir? (hacer una redacción más sencilla) (¿dividirlo en dos?) (¿pasarla a otro ejercicio?)
18. ¿Se puede conocer lo que no se desea?
19. ¿Se puede desear lo que no se conoce?

10. DIFERENCIAS

¿En qué se diferencian las siguientes cosas?:

- A) Necesidades.
- B) Pasiones.
- C) Emociones.
- D) Sentimientos.
- E) Afectos.
- F) Deseos.
- G) Instintos.

11. INGREDIENTES DE LOS SENTIMIENTOS

¿En qué grado crees que estas cosas influyen en los sentimientos (0=Nunca o Casi Nunca; 1=Pocas Veces; 2=Muchas Veces; 3=Siempre o Casi Siempre):

a) La situación real en la que uno está metido	0	1	2	3
b) Los deseos que uno tiene	0	1	2	3
c) Lo que uno cree	0	1	2	3
d) Lo que uno espera	0	1	2	3
e) Lo que los demás esperan de uno	0	1	2	3
f) La idea que uno tiene de sí mismo y de lo que es capaz	0	1	2	3

12. LIBERTAD Y SENTIMIENTOS

1. ¿Se pueden tener los sentimientos que uno quiera?
2. ¿Unos sentimientos llevan necesariamente a otros sin que se pueda evitar?
3. ¿Se puede actuar en contra de lo que uno siente?
4. ¿Es más libre quien más sigue sus sentimientos o quien más domina sus sentimientos?
5. ¿Puede un sentimiento ser una buena razón? ¿En qué asuntos sí y en qué asuntos no?
6. ¿Los sentimientos son cosas que nosotros hacemos o son cosas que nos pasan?
7. ¿Podemos elegir entre varios sentimientos?
8. ¿Cada uno elige sus sentimientos?
9. ¿Puede uno tener buenas razones para no seguir sus sentimientos?
10. ¿Puede uno cambiar sus sentimientos?
11. ¿Puede un cobarde actuar valientemente? ¿Y un valiente actuar cobardemente?
12. ¿Hacer lo que tienes ganas de hacer es lo mismo que hacer lo que quieres hacer?

13. LA EVALUACIÓN DE LOS SENTIMIENTOS

1. ¿Crees que a todos nos gusta sentir (sea lo que sea con tal de sentir)?
2. ¿Crees que nos aterra no sentir nada?
3. ¿Podemos juzgar nuestros sentimientos?
4. ¿Hay sentimientos más profundos que otros?
5. ¿Hay sentimientos más importantes que otros? ¿Cuáles?
6. ¿Hay sentimientos más poderosos que otros? ¿Cuáles?
7. ¿Hay sentimientos buenos y sentimientos malos? ¿Cómo distinguirlos?
8. ¿Son peores los sentimientos que fomentan comportamientos dañinos?
9. ¿Hay sentimientos adecuados e inadecuados?
10. ¿Cuáles serían sentimientos adecuados ante una injusticia?
11. ¿Cuáles serían sentimientos inadecuados ante una injusticia?
12. ¿Cuáles serían sentimientos adecuados ante la gratuidad (alguien da algo o hace un favor gratis y desinteresadamente, sin esperar nada a cambio)?
13. ¿Cuáles serían sentimientos inadecuados ante la gratuidad?
14. ¿Cuáles serían sentimientos adecuados ante el sufrimiento de otros?
15. ¿Cuáles serían sentimientos inadecuados ante el sufrimiento de otros?
16. ¿Cuáles serían sentimientos adecuados ante la felicidad de otros?
17. ¿Cuáles serían sentimientos inadecuados ante la felicidad de otros?
18. ¿Hay sentimientos que te hacen sentirte feliz? ¿Hay otros que te hacen sentirte infeliz? ¿Son mejores los sentimientos que te hacen sentirte feliz? ¿Por qué?
19. ¿Hay sentimientos que te hacen menos feliz pero más creativo?
20. ¿Cuáles son mejores: los que te hacen menos feliz pero más creativo o los que te hacen más feliz pero menos creativo?
21. ¿Hay sentimientos que fomentan la libertad? ¿Hay sentimientos que anulan la libertad? ¿Cuáles son mejores?
22. ¿Hay sentimientos que fomentan la igualdad de derechos entre las personas? ¿Hay sentimientos que anulan la igualdad entre las personas? ¿Cuáles son mejores?
23. ¿Hay sentimientos que fomentan la fraternidad? ¿Hay sentimientos que anulan la fraternidad? ¿Cuáles son mejores?
24. ¿Se puede querer hacer algo que no deseas hacer?
25. ¿Sería mejor intentar no tener sentimientos?

14. PARA CAMBIAR LOS SENTIMIENTOS

¿Para cambiar los sentimientos, cuál crees que sería mejor método? (numéralos del 1 al 7 por orden de preferencia:

- A) reflexionar _____
- B) esforzarte en no identificarte con ellos (distanciarse de ellos) _____
- C) cultivar los sentimientos contrarios _____
- D) cambiar de situación _____
- E) buscar ayuda _____
- F) actuar de otra manera en vez dejarte llevar por ellos _____
- G) otro sistema: _____

15. LA EDUCACIÓN DE LOS SENTIMIENTOS

1. ¿Puede haber gente más experta que otros en sentimientos?
 - A) ¿los poetas?
 - B) ¿los psicólogos?
 - C) ¿los seductores?
 - D) ¿los timadores?
 - E) ¿los publicistas?
 - F) ¿los propagandistas de masas?
2. Educar los sentimientos es:
 - A) ¿Posible o Imposible?
 - B) ¿Deseable o Indeseable?
 - C) ¿Conveniente o Dañino?
 - D) ¿Necesario o Innecesario?
 - E) ¿Evitable o Inevitable?
3. ¿Puede haber alguien que sepa mejor que tú qué sentimientos te conviene tener?
4. Si fuese posible educar los sentimientos, ¿quién debería educar los sentimientos?

16. SENTIMIENTOS Y CULTURAS

1. ¿Crees que las personas de hace 5.000 años tenían los mismos sentimientos que nosotros? ¿En qué te basas?
2. ¿Crees que las personas de dentro de 5.000 años tendrán los mismos sentimientos que nosotros? ¿En qué te basas?
3. ¿Hay sentimientos universales? ¿En distintas culturas se tienen distintos sentimientos?
4. ¿Crees que los japoneses, los esquimales, los yankees, los indígenas del Amazonas y los bosquimanos de África tienen sentimientos completamente distintos? Tanto si crees que sí como si crees que no ¿cómo te lo explicas?
5. ¿La experiencia que uno tiene dentro de una cultura puede hacerle cambiar sus deseos?
6. ¿Y sus sentimientos?
7. La palabra “sentimiento” no apareció en nuestra cultura hasta el siglo XVIII. ¿Antes no había sentimientos?
8. ¿Se puede sentir algo que nunca nadie haya sentido antes?

17. SENTIMIENTOS, DESEOS, METAS Y PLANES

1. Un atleta participa en una prueba de los Juegos Olímpicos. ¿Crees que su sentimiento, su deseo, su meta y su proyecto es lo mismo?
2. ¿Qué diferencia hay entre deseos y proyectos?
3. ¿Los deseos vienen antes que los sentimientos o después o antes y después?
4. ¿Los proyectos vienen antes que los sentimientos o después o antes y después?
5. ¿Los deseos siempre quedan insatisfechos?

18. SENTIMIENTOS Y DEBER

1. ¿Hay personas incapaces de dominar un deseo?
2. ¿Hay personas incapaces de desear nada?

3. ¿Un ser que no hiciese nada tendría sentimientos?
4. ¿Algo que gusta hacer puede convertirse en una obligación?
5. ¿Una obligación puede convertirse en algo gustoso de hacer?
6. ¿Puede uno hacer algo porque le gusta y al mismo tiempo porque es una obligación?
7. ¿Puede alguien hacer algo que le disgusta y que no está obligado a hacer pero que quiere hacerlo?
8. ¿Cuándo uno promete algo a alguien porque quiere (o porque quiere a esa persona), adquiere una obligación?

19. SOBRE EL AMOR

Hablamos de amor en muchos sentidos: “La obligó a hacer el amor amenazándola con una navaja”; “Actuó así por amor maternal”; “Fulanito ama mucho la naturaleza”; “El amor a la patria es algo sublime”; “Los avariciosos no aman más que al dinero”; “se destruyó los ojos pintando por amor al arte”; “Le amaba, en la vida sólo deseaba cautivarle”. Pero... ¿Hay algo común en todos estos sentimientos, a los que llamamos amor?

1. ¿Cómo sabes que amas a algo o a alguien?
2. ¿Crees que amar a algo o a alguien es lo mismo que desear poseerlo?
3. ¿Amar a algo o a alguien es lo mismo que sentir cariño por él?
4. ¿Para amar a algo o a alguien hay que conocerlo antes y percibir algún atractivo?
5. ¿Los diferentes tipos de amores se distinguen por el diferente tipo de deseo que surge en cada uno de ellos?
6. Suponiendo que no hay amor sin algún tipo de deseo, ¿cualquier tipo de deseo puede considerarse amor?
7. ¿El amor consiste en querer cautivar la conciencia de otra persona?
8. ¿Amar consiste en sentir que “sin ti no soy nada” o, al revés, es sentir que “sin mí no eres nada”?
9. ¿El amor consiste en que alguien despierte fuertemente tu interés y llame poderosamente tu atención?
10. ¿El amor consiste en que la lejanía o la ausencia del amado produzcan tristeza y que su presencia haga nuestra vida más intensa?
11. ¿Se sabe que uno ama por la alegría que se experimenta cuando está presente la persona amada?
12. ¿El amor consiste en que los fines de una persona se vuelvan importantes para mí?
13. ¿Se puede desear que los deseos de otra persona se cumplan más que los propios?
14. ¿El amor consiste en valorar tanto a una persona que se aspira a su felicidad con independencia de los efectos que cause en mí?
15. ¿El amor consiste en valorar a una persona por los efectos que cause en mí?
16. ¿Podemos amar a otra persona solamente como un medio para amarnos a nosotros mismos?
17. ¿Amar algo es empeñarse en que exista y querer su bien aunque sea a costa del mío?
18. ¿Amar es respetar las decisiones del otro aunque nos parezca que van contra su propio bien?
19. ¿Amar es querer compartir todos tus sentimientos con otra persona?
20. ¿Amar incluye necesariamente desear ser querido por la persona amada?
21. Si amar es querer que el otro me ame, ¿amar es querer que el otro quiera ser amado por mí? ¿Y es querer que el otro quiera que yo quiera que el otro me ame?
22. ¿Hay personas incapaces de amar?
23. ¿Se puede amar a una persona incapaz de amar?
24. ¿Amar implica necesariamente querer que ese amor perdure?
25. ¿Qué crees que quiere decir esta frase: “Sólo cuando amar sea un deber, sólo entonces estará el amor debidamente protegido”(S. Kierkegaard)? ¿Estás de acuerdo?

20. INVESTIGACIÓN SOCIAL: EGOÍSMO Y ALTRUÍSMO Y SUS CONSECUENCIAS

Todos tenemos experiencia del uno y del otro, por tanto vamos a fijarnos en nuestra vida, para aprender a mirarla mejor (“ver” es distinto que “mirar”).

Vamos a entender que “egoísmo” es actuar dejándome llevar por mis deseos (de tener, de comodidad y placer, o de poder, mandar y sobresalir) por encima de los demás. Es actuar anteponiendo mis intereses, mis gustos y caprichos o mi voluntad de poder a los derechos ajenos, como si yo y lo mío fuese más importante que las demás personas.

Vamos a entender que “altruismo” es lo contrario. Es actuar considerando que los demás son tan importantes como yo, ayudándoles, respetándoles, colaborando con ellos y renunciando a mis intereses, mis gustos o mi afán poder si eso perjudica a otros.

Partimos de la hipótesis de que ambas cosas se dan en la vida de la sociedad, es decir, son hechos sociales. Esto quiere decir que no son sólo algo personal o individual y que, por tanto, no se solucionan apelando sólo a la bondad de las personas.

Esta hipótesis nos obliga a considerar ambas maneras de actuar en los tres ingredientes principales de la sociedad: las personas, los ambientes y las instituciones o estructuras. Los ambientes y las instituciones fomentan o dificultan o impiden que las personas sean egoístas o altruistas, y viceversa.

Se trata de observar muchos hechos durante la semana, para poder seleccionar los más significativos y anotarlos brevemente en la clase. Para escribir brevemente un hecho basta decir quién lo ha hecho (sin dar nombres, porque no queremos juzgar a personas concretas ni sus intenciones sino hechos), qué ha hecho, cuándo lo ha hecho y dónde lo ha hecho.

Preguntas:

1. Cuenta brevemente por escrito un hecho, conocido por ti, en que se vean las consecuencias que ha tenido para otros un acto egoísta realizado por una persona.
2. Cuenta brevemente por escrito un hecho, conocido por ti, en que se vean las consecuencias que ha tenido para otros un acto altruista realizado por una persona.
3. Cuenta brevemente por escrito un hecho, conocido por ti, en que se vean las consecuencias que ha tenido para otros un criterio o manera de pensar egoísta presente en un ambiente, grupo o colectivo.
4. Cuenta brevemente por escrito un hecho, conocido por ti, en que se vean las consecuencias que ha tenido para otros un criterio o manera de pensar altruista presente en un ambiente, grupo o colectivo.
5. Cuenta brevemente por escrito un hecho, conocido por ti, en que se vea que una institución fomenta el egoísmo y las consecuencias que eso tiene para otros.
6. Cuenta brevemente por escrito un hecho, conocido por ti, en que se vea que una institución fomenta el altruismo y las consecuencias que eso tiene para otros.

(Conviene dar un tiempo para que los alumnos hagan en casa estas actividades. Deben hacerlas individualmente; sólo después, se ponen en común en clase).

12. EXPERIENCIA ESTÉTICA

Al final del capítulo VII el grupo de alumnos que está de acampada vive una experiencia de empatía comunitaria, que Inés recrea poéticamente en el capítulo VIII. La experiencia estética y los sentimientos y dispositivos cognitivos que desencadena son de una importancia especialmente importante para la educación moral. Nos parece interesante trabajar esta dimensión. En primer lugar, parece útil que distingan el gusto estético de otro tipo de experiencias placenteras. En segundo lugar, se trataría de que generaran el grupo/clase algún tipo de experiencia estética. En tercer lugar, se trataría de ahondar y reflexionar a partir de dicha experiencia.

EJERCICIOS:

1. EXPERIENCIAS PLACENTERAS

De entre las siguientes experiencias señala las que te parezcan placenteras. Después ordénalas según te lo parezcan en mayor o menor medida:

1. Comer tu plato favorito.
2. Comer cualquier cosa después de diez horas de ayuno.
3. Comprarte un vestido o traje que te gusta mucho.
4. Escuchar un concierto de música de Mozart.
5. Escuchar un concierto de música Rock
6. Bailar “bacalao” en una discoteca
7. Leer una novela.
8. Contemplar las estrellas.
9. Leer una revista de moda.
10. Ver la gala de Eurovisión.
11. Ver un partido de fútbol
12. Contemplar un paisaje desde la cima de una montaña.
13. Besar a tu chico/a.
14. Recibir regalos el día de tu cumpleaños.
15. Hablar con tus amigos.
16. Beber un vaso de agua cuando tienes mucha sed.
17. Admirar una obra de arte (cuadro, escultura..)

2. ORIGEN DEL PLACER

Haz una tabla en la que clasifiques dichas experiencias conforme a los siguientes criterios de procedencia del placer:

Procede de la satisfacción de una necesidad física	Procede del desahogo de las tensiones	Procede de sentir afecto	Procede de la diversión	Procede de contemplar algo bello

3. SEMEJANZAS Y DIFERENCIAS ENTRE EXPERIENCIAS PLACENTERAS

1. Compara las experiencias de cada tipo ¿Qué tienen en común? ¿En qué se diferencian?
2. Poniendo todo esto en conjunto intentad establecer como grupo una definición del placer y sus distintos tipos.

4. PROVOCAR UNA EXPERIENCIA ESTÉTICA; RECONSTRUCCIÓN

- A) Provocar una experiencia común a partir de la audición en silencio de una pieza musical. La música se elegirá en función de lo que hubiera salido en los ejercicios anteriores y del ambiente del grupo.

A continuación se pide a cada uno que piense una palabra que le sugiera lo escuchado y lo apunte en un papel sin conocer lo que pongan sus compañeros. Luego se lee y pone en común lo escrito por todos.

En un segundo momento, utilizando las metáforas, se les pide que intenten componer un poema.

- B) Aquí se trataría de reflexionar conceptualmente sobre la experiencia vivida: intentar describir los sentimientos vividos, las etapas de la experiencia, los momentos creativos y comunicativos, su interconexión...

1. Describe qué sensaciones has tenido al escuchar la música en silencio.
2. ¿Por qué crees que has escogido precisamente tu metáfora?
3. Selecciona las tres metáforas de tus compañeros que te parezcan más adecuadas a la música escuchada.
4. ¿Qué sensaciones has tenido cuando se ha ido haciendo la lectura en voz alta de todas las metáforas?
5. ¿Ves puntos en común entre todas esas metáforas?
6. La poesía (o poesías) que hemos elaborado en clase conserva(n) alguna relación ¿cuál?
 - con la música escuchada
 - con las metáforas oídas
 - con el ambiente que se ha creado en clase
7. Explica en qué momentos has intervenido de forma más receptiva y en qué momentos de forma más creativa:
 - al escuchar la música
 - al imaginar una metáfora
 - al oír las metáforas de tus compañeros
 - al componer una poesía

5. REFLEXIÓN SOBRE LA SIGNIFICATIVIDAD DE LA CREACIÓN ARTÍSTICA

Se parte de un fragmento de una pieza musical creada por un artista para recrear otra obra en un lenguaje totalmente distinto: el de la poesía. Esta forma de proceso creativo no es, ni mucho menos, infrecuente. Muchos artistas que componen canciones parten a veces de una música a la que ponen letra o viceversa. Los músicos que componen para el cine parten de las imágenes y la acción dramática filmada, etc.

Esta peculiar forma de creación (partir del arte para producir arte) es especialmente interesante para reflexionar sobre la distintas formas de significar de las artes, partiendo de su común carácter semiótico.

La música y las palabras están compuestas de sonidos y silencios en un decurso temporal, pero significan de forma distinta. Y por lo que se refiere a las palabras solamente les atribuimos una

cualidad artística en determinados usos. Este ejercicio podría enriquecerse si prolongáramos aún más la experiencia y pasáramos de la poesía a una representación plástica.

1. ¿Qué expresa y comunica la música?
2. Eso que expresa y comunica la música, ¿también puede hacerse con palabras?
3. En qué se diferencian las dos formas de expresión?
4. ¿En qué se diferencia la forma de usar las palabras de un científico y la de un poeta?
5. ¿Cómo reconocemos que una expresión lingüística es una poesía?
6. Realmente ¿puede dibujarse o pintarse una poesía?
7. ¿Hay algo que puedan tener en común una pintura y una pieza musical?

6. SOBRE LA NATURALEZA DE LA BELLEZA Y DEL ARTE

Elevar un grado más la investigación supone trascender la experiencia concreta que ha dado pie a las reflexiones anteriores. Algunos problemas clásicos que ha planteado la reflexión filosófica sobre la naturaleza de la belleza y del arte son los siguientes: el status “ontológico” de lo bello (¿en qué medida son ciertas propiedades internas de los objetos?, ¿en qué medida son ciertos sentimientos subjetivos de carácter peculiar?, ¿en qué medida es cierto tipo de adecuación objeto/sujeto?), su estatus epistemológico (¿tiene un fundamento a priori, universalista?, ¿es relativo a determinadas condiciones sociales, históricas, etc.), la relación entre lo bello natural y lo bello artístico, la naturaleza de la creación artística (representar, expresar, simbolizar...) y de la recepción comunicativa de la obra (deleitar, emocionar, provocar un choque emocional...), etc.

1. ¿Todo lo que llamas “bello” produce un sentimiento de agrado?
2. ¿Todo lo que te resulta agradable lo llamarías “bello”?
3. ¿Las cosas que llamo bellas lo son porque así las siento o las siento así porque son bellas?
3. ¿Qué hace que un paisaje te parezca “bello”?
4. ¿Qué hace que un cuerpo te parezca “bello”?
5. ¿Qué hace que un cuadro sea “bello”?
6. ¿Qué hace que una poesía sea “bella”?
7. ¿Es de la misma forma “bello” un paisaje que un cuadro que lo represente, un cuerpo que una poesía que lo evoque?
8. ¿Un paisaje seguiría siendo “bello” aunque tú no lo miraras o lo que lo hace bello es tu forma de mirarlo?
9. ¿Una pintura sólo puede ser “bella” si representa fielmente algo de la naturaleza o más bien la naturaleza nos parece bella cuando la vemos como si fuese un cuadro?
10. ¿Todo lo que te puede gustar en una película o al oír música lo llamarías “bello”?
11. ¿Sólo lo que es “bello” puede ser artístico?
12. ¿Qué otras emociones (aparte del sentimiento de belleza) crees que proporcionan las obras de arte?
13. ¿Podemos coincidir en nuestros criterios sobre lo que es “bello” o lo que es “artístico” o es algo completamente subjetivo?
14. Si los gustos estéticos cambian tanto en las distintas culturas y épocas, ¿por qué pueden gustarnos obras producidas en culturas muy distintas y épocas muy lejanas? ¿o es que la estética no es cuestión de gusto?

13. LIBERTAD, RESPONSABILIDAD Y VALORES

En el capítulo IV un grupo de alumnos decide organizar una rifa para recaudar fondos y luego nos enteramos que la mayoría ha votado a favor. No obstante, sólo unos pocos se toman en serio vender los números. En el capítulo VI, sólo los de siempre se quedan a recoger y a limpiar después de la fiesta, pese a que todos se habían comprometido a hacerlo. Parece como si en cada ocasión lo que se hace (alzar la mano en una votación o escaquearse) responde solo al interés del momento, sin atenerse a las consecuencias. Ahora bien, nuestras elecciones nos comprometen, la libertad supone responsabilidad. Por eso es tan importante elegir bien, tener criterios (valores que en el fondo representan nuestros intereses más globales y a largo plazo) que nos permitan en caso necesario hacerlos valer ante nuestros deseos o impulsos puntuales y circunstanciales.

Plan de discusión. Capítulo IV.

1. ¿Qué personas se manifestaron a favor de la rifa?
2. ¿Quiénes colaboraron finalmente en la rifa?
3. ¿En qué consistió la aportación de cada uno de los que colaboró?
4. ¿Quiénes no se comprometieron a colaborar y no hicieron nada o casi nada?
5. ¿Quiénes se habían comprometido a colaborar y luego no hicieron nada o casi nada?
6. ¿Qué pasaría si nadie se comprometiera con la rifa?
7. ¿Qué pasaría si algunos no se comprometieran con la rifa?
8. ¿Qué pasaría si todos o la mayoría se comprometieran pero no cumplieran el compromiso?
9. ¿Qué pasaría si algunos se comprometieran pero no cumplieran el compromiso?
10. ¿Es preferible comprometerse con la rifa o no comprometerse?
11. ¿Es preferible comprometerse y no cumplir luego con el compromiso adquirido o es preferible no comprometerse directamente?
12. Lo que sucedió en la rifa... ¿sucede frecuentemente en la vida?

EJERCICIOS:

1. ENJUICIANDO LA LIBERTAD

Lee lo que opinan estas dos compañeras y después escribe tu respuesta a esta pregunta: ¿Quién crees que será más libre, Laura o Ester?

- Laura piensa así: yo soy libre y hago lo que quiero; si acepto compromisos u obligaciones restrinjo mi libertad.
- Ester piensa de esta forma: Si no me comprometo con nada, es que nada me importa. ¿Qué sentido tiene vivir si nada importa? Prefiero adquirir compromisos aunque sé que exigen esfuerzos por mi parte.

2. GRADOS DE DESEO

Vamos a ordenar una lista de cosas que nos apetecen según el grado, de lo que más nos apetece hacer a lo que menos:

1. Llegar a casa, comer y tumbarme en el sofá a ver la tele.
2. Sacar la carrera de biología (entiéndase por la preferencia de cada uno).
3. Estar de vacaciones en la playa tomando el sol.
4. Tener mi habitación limpia, ordenada y con la cama hecha.
5. Comerme todas las chocolatinas que me apetezcan.

6. Ir a la discoteca el sábado.
7. Tener la dentadura en buen estado.
8. Que el entorno de mi pueblo esté limpio, sin basuras, sin contaminación.
9. Leer un libro que me fascina.
10. Dormir todo lo que me de la gana sin que suene el despertador.
11. Estar en una buena forma física.
12. Comprometerme con un partido político, con un sindicato, con una asociación (feminista, ecologista, etc.).
13. Tener toda la ropa de marca que me dé la gana.

3. CLASIFICANDO LOS DESEOS

- A) Ahora vamos a agrupar en dos bloques las cosas mencionadas en la lista anterior. Por un lado, las cosas que exigen esfuerzo y, por otro, las que no.
- B) Hagamos otros dos bloques: por un lado, las cosas que me dan más satisfacción a corto plazo y, por otro, las cosas que me dan satisfacción a largo plazo.
- C) Formemos otros dos bloques: las cosas que me hacen feliz sólo a mí y las cosas que pueden hacer felices también a otras personas.

4. CONFLICTO ENTRE DESEOS DE DISTINTA NATURALEZA

- A) Vamos a analizar algunas situaciones:

1. Mañana tengo un examen pero estoy tumbado a la bartola hojeando revistas.
– ¿Cómo crees que se siente esta persona, bien o mal? ¿Por qué?
2. Mañana tengo un examen y estoy agobiado estudiando; ya voy casi por la mitad.
– ¿Cómo se siente esta persona, bien o mal? ¿Por qué?
3. Quiero tener un peso equilibrado, pero me acabo de tomar una palmera, un cuerno y una chocolatina para merendar.
4. Quiero tener un peso equilibrado; hoy he merendado un yogurt y una fruta.
5. No pienso volver a comer mientras no tenga un tipo perfecto. Voy a demostrar a todos que soy capaz. Y si me hacen comer vomitaré. Estoy orgullosa de mi misma. Ayer aguanté todo el día con una manzana.
– ¿Cómo crees que se sienten las tres personas anteriores?
– ¿Quién crees que tendrá más autoestima?
– ¿Cómo te imaginas a las tres dentro de un par de años?

- B) Ahora considera estos casos:

6. Conseguí salir de la anorexia. Ahora como con normalidad y hasta he podido volver a encauzar mis estudios.
7. Si es que me tienen manía persecutoria. Que me dejen en paz. Yo no me meto con que si los demás comen o dejan de comer.
8. Lo pasé tan mal y estaba tan ciega respecto de lo que estaba pasando cuando padecí anorexia que no me puedo conformar con haberlo superado yo. Me sólo no me da vergüenza contarle. Es que quiero decírselo a todas las personas que estén en riesgo de caer en una situación similar; o a todas las que ya la padecen; que vean que no son bichos raros, que nos pasa a cualquiera y que lo podemos superar.
– ¿Cuál de las tres personas anteriores crees que será más libre? ¿Por qué?
– ¿Cuál crees que se sentiría mejor? ¿Por qué?

5. CORTO Y LARGO PLAZO

1. ¿Qué cosas de las trece que figuran en la lista crees que elegiría Laura? ¿Y Ester?
2. ¿Cuál de las dos tendrá más satisfacciones a corto plazo? ¿Y a largo plazo?
3. ¿Cuál de las dos será una persona más valiosa para la humanidad? ¿Por qué?

14. MEDIO AMBIENTE Y CONCIENCIA ECOLÓGICA

En el capítulo VII, el grupo que va a disfrutar de unas jornadas en plena sierra se encuentra con un paisaje degradado porque quienes les han precedido han dejado esparcidas todo tipo de basuras no reciclables. Por otra parte, su deseo legítimo de encender una fogata entra en contradicción con una ley que lo prohíbe para proteger la Naturaleza de posibles incendios. Esta situación es interesante porque los chicos y chicas viven una situación contradictoria : en tanto que usuarios de un paisaje natural, desearían que todo estuviese limpio y que la autoridad hiciese respetar una norma de limpieza; pero, en tanto que demandantes del disfrute de un fuego al aire libre, desearían saltarse una norma diseñada para proteger la Naturaleza. Su malestar lo proyectan sobre el Estado al que acusan incluso de hipócrita por intervenir en unos casos (ante el riesgo de incendios) y de hacer la vista gorda en otros. Esto conduce a un debate sobre las responsabilidades y causas del deterioro del medio ambiente y las posibles vías de intervención en su defensa.

Se apuntan distintas interpretaciones: una (la que podríamos denominar neoliberal) apunta como causa del deterioro al régimen de propiedad pública: lo que es de todos no es de nadie y por eso no se cuida. Otra, en dirección opuesta, apunta a los intereses privados, preocupados solo por una rentabilidad económica a corto plazo, lo que deteriora unos bienes que deberían ser públicos y administrados por el Estado. También se acusa a la voracidad de los mismos Estados como responsable de buena parte del deterioro del medio ambiente.

Pese a estas diferencias, es tal vez interesante recalcar que existen importantes coincidencias de base que, en parte, son fruto del avance, pese a todo, de la conciencia ecológica en nuestra sociedad: todos ven el deterioro del medio ambiente como un mal y además como un mal que debe ser corregido (no como un mal necesario, como un coste inevitable del progreso). Quizá sería interesante proponer ejercicios que profundizasen en esto que se da como adquirido: ¿Por qué o en qué sentido la alteración del medio natural por la acción humana es algo malo? ¿En qué sentido puede ser un mal evitable? Tal vez esa reflexión nos puede preparar mejor para esclarecer cuáles serían las vías de intervención más favorables en distintos planos: leyes, régimen de propiedad, generación de conciencia colectiva.

EJERCICIOS:

1. ALTERACIONES DEL MEDIO

Desde que la especie humana fue capaz de desplegar técnicas que le dieron un poder de control sobre otras especies no ha cesado de modificar el medio natural. El invento de la agricultura, por ejemplo, supuso una drástica alteración de los equilibrios ecológicos que hasta entonces habían prevalecido. Sin estas alteraciones la especie humana no podría haberse extendido ni tal vez haber sobrevivido. Sin embargo, el movimiento ecologista sostiene que en algún momento y en algún sentido esas alteraciones pasan a ser una amenaza para la supervivencia de nuestra especie o para su calidad de vida.

Selecciona las alteraciones que a tu juicio pueden ser más nocivas y explica por qué:

1. La deforestación del Amazonas y otras zonas boscosas.
2. Los incendios intencionados o provocados por descuido humano.
3. La construcción de plantas de energía nuclear en países que no poseen otras reservas energéticas de origen orgánico.

4. La ampliación de las áreas de cultivo y de regadío en los países en vías de desarrollo.
5. La emisión de CO₂, de CO y otros gases en la atmósfera como consecuencia del consumo creciente de energía no renovable y otros procesos de combustión.
6. La disminución de la capa de ozono como consecuencia de la emisión de C.F.C. (clorofluorcarbonados) y otras sustancias de la industria química o del consumo de las mismas.
7. La esterilización de tierras por una sobreexplotación.
8. El uso de semillas transgénicas (M.G. = Modificadas Genéticamente).
9. El vertido de residuos no reciclables en grandes cantidades.
10. El vertido en las aguas de los ríos de sustancias residuales de las industrias.
11. El vertido en el mar de petróleo y otras sustancias contaminantes como consecuencia de accidentes de transporte o de limpieza de barcos.
12. La caza furtiva y tráfico de especies protegidas.
13. La no protección de muchas especies animales y su caza masiva.
14. La manipulación genética de especies animales para su explotación o con fines de investigación
15. La formación de una bruma contaminante (smog) en las grandes ciudades como consecuencia del uso masivo de vehículos con motores de combustión y de ciertos sistemas de calefacción.
16. La inhalación de nicotina ambiental por la práctica de fumar en espacios cerrados
17. La ampliación de las áreas urbanizables para satisfacer la demanda de nuevas viviendas
18. El crecimiento demográfico que genera demandas crecientes de consumo

2. TEORÍAS CRÍTICAS AL DETERIORO MEDIOAMBIENTAL

Comenta las siguientes consideraciones que cuestionan la necesidad o posibilidad de hacer frente al deterioro ambiental, examinando si contienen parte de razón :

1. No es posible eliminar estos efectos negativos porque ello equivaldría a detener el progreso y “volver a las cavernas”.
2. Es posible reducir el consumo y el impacto medioambiental en los países desarrollados, pero no en los del tercer mundo porque equivaldría a condenarles a la miseria y eso no sería justo.
3. No importa que el medio ambiente que hemos conocido se degrade, la humanidad hallará la forma de sobrevivir en las nuevas condiciones. Incluso es un reto para la capacidad de innovación tecnológica.
4. No importa que degrademos el medio, si somos capaces de poner en marcha tecnologías sofisticadas para regenerarlo. Eso generará nuevas oportunidades y puestos de trabajo.
5. Intentar detener la contaminación con medidas coactivas es peor que no hacer nada porque pone en peligro la libertad de las personas y las empresas; es peor el remedio que la enfermedad.

3. POR QUÉ ESTÁ MAL VIOLENTAR EL MEDIO NATURAL

Solemos dar por supuesto que está mal violentar el medio natural. Pero pocas veces nos paramos a considerar qué entendemos por “natural” y por qué es malo violentarlo. Muchos consideran que es imposible vivir sin violentar el medio porque necesitamos transformarlo para subsistir como individuos y como especie. Comenta ahora las consideraciones hechas por quienes son partidarios de detener o paliar la degradación o la alteración incontrolada del medio ambiente, explicando qué parte de razón contienen:

- No tenemos derecho a alterar a nuestro antojo a las especies vivas porque no somos Dios y ello supone desafiar su Creación.
- La Naturaleza no es una cosa ni la podemos tratar como cosa; es la madre de la que seguimos dependiendo y ello exige tratarla con respeto.
- Es malo pretender “dominar” y sobreexplotar a la Naturaleza; ello refleja las relaciones de dominio de unos seres humanos sobre otros, típicas de todas las sociedades clasistas.
- Hay que detener el consumismo y el crecimiento económico acumulativo que es consecuencia de la ideología materialista e individualista moderna, a la que solo preocupan los intereses a corto plazo de cada individuo o comunidad y no los intereses a largo plazo de todos.
- Es suicida no controlar algunos factores de destrucción del medio ambiente porque estamos poniendo en serio peligro la supervivencia de la humanidad.

- Es estúpido no tomar en consideración los costes a largo plazo que suponen el deterioro del medio ambiente porque eso significa “pan para hoy y hambre para mañana”.
- No debemos manipular genéticamente las especies porque no sabemos los efectos a largo plazo que ello puede suponer para nuestras formas de vida y para nuestra salud.
- No interesa degradar más el medio ambiente que hemos heredado porque queremos seguir disfrutando de espacios naturales, y no privar a nuestros hijos de conocerlos.
- Podemos admitir cambios ambientales siempre que se investigue previamente su impacto, se informe adecuadamente y la población acepte democráticamente ese coste en aras de otros intereses.
- Aunque una comunidad desee mayoritariamente acometer una acción que suponga un deterioro medioambiental no debe hacerlo si ello puede ser nocivo para otras comunidades o contraviene las normativas internacionales.

4. MEDIDAS PARA PRESERVAR EL MEDIO AMBIENTE

- A) La mayor parte de los movimientos ecologistas sostienen que es posible un cierto crecimiento económico (más acusado en los países pobres) que no suponga una destrucción irreversible del medio si se toman medidas de control de carácter nacional e internacional y se eleva el nivel de conciencia ecológica de la población. En grupos, discutid y proponed cinco medidas razonadas que consideréis que podrían ser eficaces para preservar el medio ambiente, especificando su ámbito de aplicación.
- B) A continuación se ponen en común con toda la clase las respuestas de cada grupo y se valora cada una de ellas.

15. A LA BÚSQUEDA DE LA FELICIDAD. VALORES E IDEALES DE VIDA

Al principio del capítulo VII Julio sostiene que con la fiesta “hemos demostrado que no necesitamos ponernos hasta el culo de drogas para divertirnos”. Desgraciadamente muchos jóvenes opinan lo contrario. Identifican felicidad con placer inmediato (o ausencia de dolor o responsabilidad). Este modelo es vendido en los medios de comunicación como un rasgo característico de la juventud o incluso como un rasgo generacional. Pensamos que ello tiene más que ver con la ideología consumista que el propio sistema económico en que vivimos está objetivamente interesado en fomentar, por más que hipócritamente se alce contra algunas de sus consecuencias más degradantes como es el caso de la drogodependencia. Con estos ejercicios pretendemos poner en cuestión este pensamiento único acerca de la felicidad y proponer para la reflexión otros modelos tal vez más aptos con la vida moral y con la experiencia vital íntima de nuestros alumnos. También aprovechamos para relacionarlos con los ideales de vida y propuestas éticas que han tenido históricamente gran relevancia en nuestra tradición cultural.

EJERCICIOS:

1. VALORES PARA UNA VIDA FELIZ

Elige sólo los valores que consideres estrictamente necesarios para que una persona de tu edad pueda llevar una vida feliz. A continuación, describe la forma de ser y de vivir de una persona real o imaginaria en la que se den esos valores.

Trabajo	Cultura	Verdad	Amor	Ser admirado	Poder	Experiencias dolorosas
Libertad	Diversión	Confort	Permisividad	Objetividad	Placer	Afán de superación
Esfuerzo	Ilusión	Orden	Tenacidad	Heroísmo	Éxito	Bienestar económico
Salud	Riqueza	Justicia	Seguridad	Serenidad	Armonía	Actividad sexual
Solidaridad	Paz interior	Belleza	Respeto	Disciplina	Disciplina	Tener un proyecto personal de vida
Ahorro	Honradez	Sabiduría	Amistad	Libertad	Responsabilidad	Estar informado
Comprensión	Tolerancia	Coherencia	Coherencia	Independencia	Moderación	Generosidad

2. ACTITUDES ÉTICAS

Todas las actitudes humanas son actitudes éticas, en el sentido de que de todas ellas se puede hacer una consideración racional sobre su moralidad. Pero frecuentemente solemos entender por “actitudes éticas” aquellas que son moralmente buenas o beneficiosas. Una corriente muy poderosa

del pensamiento humano ha identificado las actitudes buenas con aquellas que nos hacen felices. Señala con cuál de las siguientes hipótesis te identificas y por qué:

Sería feliz si...

- ...dedicase mi vida a la búsqueda y disfrute de los placeres más refinados.
- ...fuese capaz de alcanzar cotas cada vez más altas de bienestar.
- ...supeditase todo a divertirme.
- ...mi objetivo en la vida fuese ganar más para gastar más.
- ...experimentase que voy creciendo como persona.
- ...experimentase que me voy sintiendo cada día más libre.
- ...me sintiese cada día más querido.
- ...cada día hubiese más coherencia entre lo que pienso y lo que hago.
- ...fuese atractivo a la vista de los demás.
- ...lograse ser honrado.
- ...lograse ser cada vez más sabio.
- ...consiguiese ser cada vez más fuerte y dominase mis pasiones.
- ...alcanzase la paz interior.
- ...lograse armonía con migo mismo.
- ...sintiese satisfacción por la trayectoria que he seguido.
- ...me hubiese divertido mucho.
- ...fuera rico, ganase mucho dinero.
- ...viviese confortablemente pero sin ideales.
- ...tuviese todo sin importarme los medios para conseguirlo.
- ...no hubiera orden en mi vida.
- ...no fuese mínimamente tenaz.
- ...hubiese algún grado de sufrimiento en mi vida.
- ...mi vida fuese como la de los héroes de las películas americanas: admirado, poderoso, famoso y con buen nivel de vida, cayese quien cayese.
- ...hiciera lo que me apeteciera, viviendo para mí mismo y para el placer sin restricciones, sin vínculos fuertes con otras personas.
- ...fuese capaz de reflexionar, poner orden en mi escala de valores y comprometerme con ellos.
- ...dijese que me importa la libertad, la consecución de una sociedad más justa, abierta y ordenada, pero me situase con mis acciones en una posición ambigua.
- ...amor significase sexo sin compromiso.
- ...me limitase a estar bien informado, pero no buscase conocer la verdad.
- ...mi proyecto de vida integrase cultura, trabajo, amor y realización personal.
- ...no fuese solidario.
- ...mi forma de vida no requiriese esfuerzo personal.
- ...si todo en mi vida fuese a la deriva, sin orden ni concierto, sin programa de futuro.
- ...no fuese optimista.
- ...no tuviese afán de superación.
- ...no tuviese un programa de vida atractivo y satisfactorio.
- ...mi proyecto vital me fuese impuesto.
- ...mi proyecto vital fuese realista.
- ...en mi vida hubiese reveses y sufrimiento.
- ...no fuese un superhombre.
- ...si me encontrara bien con migo mismo, contento con lo que ha sido mi vida hasta ese momento.
- ...no me comprometiese seriamente con los demás.
- ...careciese de ideales.
- ...todo me fuese bien profesionalmente, pero mal en mi vida personal.

3. MODELOS DE VIDA

Considera los cinco modelos de vida que te proponemos a continuación e indica para cada uno de ellos aquello en lo que estás de acuerdo y lo que rechazarías:

1. El saber te hace feliz. Nada te da más felicidad que conocer la verdad de un asunto que te interesa.
¿Te imaginas conocer la verdad última de la existencia humana o del universo? Algunas personas que han dedicado su vida a esa búsqueda aseguran que eran completamente felices.

2. Los pasotas son los más felices. No hay que obsesionarse con eso de la felicidad porque rara vez se ve a una persona completamente feliz y, además, alcanzar la felicidad depende totalmente de la suerte, mira lo que ocurre con la lotería o los accidentes de tráfico. Pase lo que pase, procura no amargarte.
3. Son felices los que alcanzan el placer. La felicidad se obtiene probando de todo, viéndolo todo, divirtiéndose. Pero claro, todo con moderación, pues de lo contrario el placer puede convertirse en dolor. Nada en exceso.
4. Son felices los que tienen dinero, y más felices cuanto más medios materiales poseen. Los demás nos conformamos diciendo que el dinero no da la felicidad, pero sabemos que con el dinero se puede comprar todo: la salud, el amor, el poder. Los estudios, el posterior trabajo, mis amistades, todo lo elegiré buscando el medio de ser más rico.
5. La felicidad no la dan las cosas que tengas. Eres feliz si tienes una actitud adecuada: no darte por vencido, manteniendo siempre el rumbo y el proyecto empezado pese a los reveses de la fortuna. La felicidad consiste en ilusiones y pequeñas satisfacciones que uno va encontrando andando el camino previamente elegido.

4. TEORÍAS ÉTICAS

Si eres una persona a la que le gusta tener todo controlado y quiere llamar a las cosas por su nombre, te proponemos lo siguiente:

- a) Busca información sobre las teorías éticas que figuran a continuación.
- b) Posteriormente, relaciona las hipótesis del ejercicio anterior con alguno de los siguientes autores o teorías:

SOFISTAS	SÓCRATES	CÍNICOS	ESTOICOS	ESCÉPTICOS
EPICÚREOS	NATURALISTAS	KANT	NIETZSCHE	EMOTIVISMO
INTUICIONISMO	PRESCRITIVISMO	MARXISMO	EXISTENCIALISMO	UTILITARISMO

5. LOS MEDIOS PARA LA FELICIDAD

A) Lee con atención las siguientes opiniones acerca de la felicidad:

1. El dinero hace la felicidad. No hay más que ver los reportajes de las televisiones el día del sorteo de la lotería de Navidad; los que han tenido suerte están eufóricos, son felices por los cuatro costados.
2. La felicidad se obtiene mediante la vieja fórmula: salud, dinero y amor.
3. No hay que obsesionarse con eso de la felicidad porque rara vez se ve a una persona totalmente feliz y, además, alcanzarla depende totalmente de la suerte; mira lo que ocurre con la lotería o los accidentes de tráfico.
4. La felicidad se obtiene probando de todo, bajando al fondo de todo, viéndolo todo, divirtiéndose.
5. Para encontrar la felicidad hay que huir de los excesos y pensar en el día de mañana. No se puede ser feliz sin respetar las tradiciones, ciertas reglas.
6. A mí me hace feliz salir de compras y coger lo que se me antoje. No me preocupa dejar mi tarjeta de crédito en números rojos. ¿Quién me lo prohíbe? ¿Quién me asegura que estaré aquí mañana?
7. ¿Felicidad? No sé muy bien qué significa esa palabra. Yo me siento bien conmigo mismo cuando miro hacia atrás y me agrada lo que he hecho.
8. A mí me agrada el modo de entender la vida positiva en el Derecho Romano: vivir honestamente, no hacer daño a nadie y dar a cada uno lo suyo.
9. La clave de felicidad es no darse por vencido, mantener el rumbo, el proyecto empezado, pese a los reveses de la fortuna.
10. La felicidad es una mezcla de ilusiones y pequeñas satisfacciones que uno va encontrando andando el camino que previamente se ha marcado.
11. El secreto de la felicidad se encuentra en el correcto ordenar nuestros impulsos o afectos, no dejarse llevar por la inercia y guiarse por principios para no ir a la deriva.
12. Para ser feliz no hay que complicarse, es suficiente con querer lo que los demás hacen. Donde fueres haz lo que vieres.

B) Señala los medios que una persona podría utilizar cada una de estas 12 personas para conseguir el fin buscado.

C) ¿Cómo valorarías la corrección de los medios?

D) ¿Qué criterios utilizarías?

16. OCIO, DIVERSIÓN Y TIEMPO LIBRE

EJERCICIOS:

1. HORAS DE TELEVISIÓN

Los alumnos de nuestra novela durante el viaje a la sierra manifiestan asombro ante el hecho de que lleven “tanto tiempo” sin ver la televisión. Efectivamente, nosotros, nuestras familias... vemos la televisión muchas horas cada día. ¿Cuántas? Vamos a hacer un sondeo.

A) Se trata de preguntar en nuestras casas a nuestros padres y hermanos y realizar luego una encuesta:

NOSOTROS. ESTUDIANTES DE 4º DE LA ESO

NOSOTROS	MENOS DE UNA HORA Y MEDIA DIARIA	ALREDEDOR DE DOS HORAS DIARIAS	MÁS DE DOS HORAS Y MEDIA DIARIAS
NÚMERO DE PERSONAS			

NUESTROS HERMANOS

NUESTROS HERMANOS	MENOS DE UNA HORA Y MEDIA DIARIA	ALREDEDOR DE DOS HORAS DIARIAS	MÁS DE DOS HORAS Y MEDIA DIARIAS
HASTA 6º DE PRIMARIA (Nº)			
ESO Y BACHILLER O FP (Nº)			
DESPUÉS DE ACABAR SUS ESTUDIOS (Nº)			

NUESTROS PADRES

NUESTROS PADRES	MENOS DE UNA HORA Y MEDIA DIARIA	ALREDEDOR DE DOS HORAS DIARIAS	MÁS DE DOS HORAS Y MEDIA DIARIAS
PADRES (Nº)			
MADRES (Nº)			

B) Yo veo la televisión, ¿más, menos o igual que la media?

C) Mis hermanos ven la televisión, ¿más, menos o igual que la media?

D) Mis padres ven la televisión, ¿más, menos o igual que la media?

E) Creo que veo la televisión,

- demasiado
- lo normal
- poco

2. EFECTOS DE LA TELEVISIÓN

Lee las siguientes afirmaciones y di con cuáles estás totalmente de acuerdo, parcialmente de acuerdo, totalmente en desacuerdo, parcialmente en desacuerdo. Explica por qué en cada caso.

1. La televisión es una de las causas del aumento de la violencia en nuestras sociedades, los ciudadanos somos cada vez más violentos porque nos hemos acostumbrado a la violencia a través de las películas y los “reality show”.
2. La televisión proyecta películas y programas violentos porque son los que demanda una ciudadanía violenta. El que la tele sea violenta no es una causa de nuestra violencia, sino su consecuencia.
3. La televisión intenta que nos evadamos de la realidad para que no se nos ocurra intentar cambiarla.
4. La televisión nos da la posibilidad de evadirnos de la realidad y desconectar de nuestros problemas, lo cual nos ayuda a ser felices.
5. La televisión muestra la realidad tal como es, ya que en ella trabajan personas de ideas muy distintas, y además las imágenes no mienten.
6. La televisión manipula la realidad conforme a los intereses de quienes la dirigen, da importancia a unas cosas en lugar de a otras, muestra lo malo o lo bueno de cada cosa según convenga, etc.
7. La televisión supera a la realidad. Lo que no sale en la tele no existe.
8. La televisión no es tan importante, al fin y al cabo nadie te obliga a ver la televisión.
9. La televisión ha eliminado el diálogo entre las familias, ahora los escasos momentos en que las familias están juntas se los pasan viendo la tele.
10. La televisión ha facilitado la convivencia entre las familias. Ahora las familias se juntan para ver la tele, antes ni eso.
11. La televisión nos infunde miedo desde niños por la cantidad de violencia que presenta.
12. La televisión nos engaña haciéndonos creer que la violencia no produce dolor.

3. FUNCIONES DE LA TELEVISIÓN

A) Analiza la programación de un día cualquiera de una cadena de televisión pública y di a cuál o cuáles finalidades obedece a tu entender principalmente cada programa:

1. Informar
2. Entretener
3. Mostrar
4. Vender
5. Adoctrinar
6. Asustar
7. Compartir
8. Convencer
9. Enseñar

B) Ahora podemos trabajar en grupos de cuatro o cinco personas y continuar respondiendo las siguientes preguntas:

- ¿Cuál es la finalidad predominante?
- ¿Cuál es la finalidad a la que se dedican las mejores horas?
- ¿Qué finalidad crees que puede tener esa finalidad?
- ¿Te parece útil socialmente?

C) Ahora, en cada grupo, vamos intentar ponernos de acuerdo en algunas finalidades que nos parezcan más deseables.

D) A continuación cada grupo hace una programación adecuada para esas finalidades.

E) Por último, cada grupo explica a toda la clase sus respuestas y se enjuician las mismas.

4. USO DEL TIEMPO LIBRE

A) Vamos a hacer un listado de cosas interesantes que podemos hacer en nuestro tiempo libre, pero vamos a clasificar esas cosas en tres partes: las que podemos hacer con nuestros amigos, las que podemos hacer con nuestra familia y las que podemos hacer solos.

CON NUESTROS AMIGOS

CON NUESTRA FAMILIA

NOSOTROS SOLOS

- B) De todas las actividades anteriores, ¿cuáles son más interesantes que ver la televisión?
- C) De todas las actividades anteriores, ¿cuáles son menos interesantes que ver la televisión?
- D) De todas las actividades anteriores, ¿cuáles no solemos poner en práctica pero creemos que sería bueno hacerlo?
- E) De todas las actividades anteriores, ¿de cuáles abusamos?

17. EL TRABAJO

En distintos momentos de la novela se hace referencia al tema del trabajo: en el capítulo primero, Irene menciona que su tío es fabricante de instrumentos musicales; en el segundo, Manolo dice que el padre de Gerardo es “madero”; en el tercero, Norberto sale en defensa de los inmigrantes que, según el padre de Ernesto, “sólo sirven para trabajos mecánicos”, diciendo que su madre, aunque española, se ha pasado toda su vida “cosiendo pantalones”; en el cuarto, Quique señala que su tío tiene una tienda y puede ayudarles económicamente en el asunto de la rifa.

Pero el tratamiento explícito del asunto tiene lugar en el último capítulo del relato. La excursión está llegando a su fin, al igual que el curso, y lo bien que se lo han pasado les lleva a preguntarse dónde se encontrarán el próximo año. Unos, como Manolo, no seguirán estudiando; otros, como Raúl, empezarán el bachillerato, aunque a él le gustaría más dedicarse completamente al fútbol. Es en ese momento cuando se plantean claramente las cuestiones más interesantes:

– **La relación entre estudios y trabajo.** “Tenéis mucha prisa en dejar los estudios y no os dais cuenta de que eso os cierra muchas puertas”, dice Óscar; claro que Antonio no opina lo mismo; éste cree que lo que se hace en la escuela, a personas como él, no les sirve “pa ná”.

– **La necesidad de trabajar.** “Para ganarse la vida de forma honrada”, dice Venancio; o para poder uno hacer su vida, como ocurre en el caso de la hermana de Alicia.

– **Si nos tiene que gustar el trabajo que realizamos.** Algo imposible, según Raúl, “¿A quién le va gustar trabajar? Sería un masoca”. Algo imprescindible, según Antonio, “si no quieres ser un desgraciao toda tu vida, más vale que trabajes en algo que te guste”.

– **Si el trabajo es un simple medio para ganar dinero o algo más.** Venancio quiere que se contemple esta segunda posibilidad, “¿no puede ocurrir que el trabajo llegue a ser interesante en sí mismo?”. Sonia responde afirmativamente; a ella le gustaría ser actriz, y “estaría dispuesta a pagar, en lugar de cobrar, por serlo”; claro que Julio tiene otro punto de vista: “nadie trabaja por amor al arte, todo el mundo lo hace por ganarse la vida. Si se pudiera vivir sin trabajar, nadie haría nada.” Quique tercia matizando que el trabajo puede ser algo más que una necesidad, si haces algo que te gusta: “tengo un tío cirujano, que está forrado y no podría vivir sin trabajar... porque disfruta”.

– **La relación entre trabajo y salario.** Clara considera injusto “que los trabajos más penosos sean los peor pagados.

– **La relación entre trabajo y reconocimiento social.** Algunos de los trabajos más necesarios son los peor considerados, vuelve a decir Clara.

Los alumnos no tendrán ninguna dificultad para plantear buenas preguntas sobre la problemática del trabajo después de la lectura de este último capítulo, por la sencilla razón de que muchas de ellas ya se encuentran explícitamente formuladas en este momento de la novela. En los planes de discusión y ejercicios elaborados se ha procurado dos cosas: profundizar en algunos aspectos ya presentes en el relato y completar algunos que no aparecían. Así, por ejemplo, los ejercicios 3 y 5 pretenden reforzar mediante ampliación temas que posiblemente se plantean los propios alumnos, mientras que los restantes suscitan nuevos temas, como los distintos significados del término “trabajo”, la creación de puestos de trabajo, su distribución, los derechos de los trabajadores, la incidencia de la llegada de inmigrantes en los problemas de los trabajadores, etc.

EJERCICIOS:

1. HISTORIA DEL TRABAJO

1. ¿Cuándo empezó el hombre a trabajar?
2. ¿Trabajan también los animales?
3. ¿Es el trabajo un castigo divino o de cualquier otro tipo?
4. ¿Trabajamos para vivir o vivimos para trabajar?
5. ¿Ha evolucionado mucho el trabajo a lo largo de la historia?
6. ¿Qué ha motivado esa evolución?
7. ¿La evolución del modo de trabajar ha generado, a su vez, otros cambios?
8. ¿Hay personas que no necesitan trabajar?
9. ¿Siempre ha habido personas que no necesitaban trabajar?
10. ¿Hay personas que no pueden trabajar?
11. ¿Siempre ha habido personas que no han podido trabajar?
12. ¿Podemos elegir libremente nuestro trabajo?
13. ¿Siempre se ha podido elegir libremente el trabajo?
14. ¿Son todos los trabajos igualmente penosos?
15. ¿Se pagan más los trabajos más penosos?
16. ¿Ha variado la consideración social del trabajo a lo largo de la historia?
17. ¿Son igualmente valorados los trabajos físicos y los intelectuales?
18. ¿El trabajo puede ser un juego? ¿Cuáles son los parecidos y diferencias entre jugar y trabajar?

2. CÓMO DISTRIBUIR DE MODO JUSTO EL TRABAJO

1. ¿Es posible el pleno empleo en una sociedad como la nuestra?
2. ¿Qué consecuencias se derivarían del pleno empleo?
3. ¿Es inevitable el desempleo?
4. ¿Deben las instituciones públicas ayudar a los desempleados?
5. ¿Qué tipo de ayuda tendría que prestar la comunidad a los desempleados?
6. ¿Es rentable para la comunidad ayudar a los desempleados?
7. ¿Representan los trabajadores desempleados una amenaza para los trabajadores que tienen empleo?
8. ¿Se solucionaría el problema del desempleo reduciendo la jornada laboral de las personas que están trabajando?
9. ¿Quién pagaría el coste de esa reducción de jornada?
10. ¿Qué ocurriría si el coste lo pagasen sólo los trabajadores?
11. ¿Qué ocurriría si el coste lo pagasen sólo los empresarios?
12. ¿Necesita nuestro país la llegada de inmigrantes?
13. ¿Cómo afecta la llegada de inmigrantes a los trabajadores de nuestro país?
14. ¿Cómo afecta la llegada de inmigrantes a los empresarios de nuestro país?
15. ¿Los puestos de trabajo que se generan en un determinado país pertenecen sólo a los trabajadores de ese lugar?
16. ¿Cómo tendría que regularse la llegada de inmigrantes?

3. LA ACTIVIDAD ASOCIATIVA Y SINDICAL DE LOS TRABAJADORES

1. ¿Tienen derechos los trabajadores?
2. ¿Han alcanzado los trabajadores el reconocimiento de todos sus derechos?
3. ¿Cómo se ha logrado el reconocimiento de los derechos de los trabajadores?
4. ¿Debe el trabajador defender sus derechos?
5. ¿Puede hacerlo plenamente de forma individual?
6. ¿Es legal que los trabajadores se asocien para alcanzar y defender mejor sus derechos?
7. ¿Defender los derechos de los trabajadores implica inevitablemente recortar los derechos de los empresarios?
8. ¿Tienen intereses comunes los trabajadores y los empresarios?
9. ¿Existen organizaciones que velan por la defensa de los derechos de los trabajadores?
10. ¿Qué organizaciones defienden mejor los intereses de los trabajadores?
11. ¿Defienden bien los intereses de los trabajadores los sindicatos actuales?
12. ¿Es justo que unos trabajadores luchen por ciertos derechos que perjudican a otros?

13. ¿Cómo tienen que financiarse los sindicatos?
14. ¿Pueden defender bien los derechos de los trabajadores unos sindicatos que estén financiados por el Estado?

4. SIGNIFICADOS DEL TÉRMINO “TRABAJO”

Indica el significado del término “trabajo” en cada una de las siguientes situaciones. Si te resulta más fácil, puedes sustituirlo por un sinónimo de modo que se mantenga el sentido de la frase.

1. El profesor de filosofía nos ha mandado hacer un trabajo.
2. A mi hermano le han ofrecido un trabajo a tiempo parcial.
3. En mi casa realizo varios trabajos todos los días: ordeno mi habitación, hago la cama de mi hermano pequeño, pongo la mesa y los fines de semana friego los platos del almuerzo.
4. Mi padre tiene un buen sueldo, pero se lo ha tenido que trabajar.
5. Yo no soy una máquina, mi memoria sólo trabaja a pleno rendimiento cuando se acerca la fecha de los exámenes.
6. Mi tía trabaja de enfermera.
7. Me está costando mucho trabajo aprobar el curso.
8. “Qué trabajos pasamos durante la guerra”, suele repetirnos mi abuela cuando le pedimos que nos hable de sus experiencias.
9. El profesor de ética leyó los dos folios de mi disertación y me dijo emocionado: “Has hecho un excelente trabajo”.
10. Mi padre es un empleado público pero dice que le gustaría trabajar como autónomo.
11. La tierra es para el que la trabaja.
12. La Constitución Española dice que todos los españoles tenemos el derecho y el deber de trabajar.
13. Este verano he trabajado como voluntario en una residencia de ancianos.

5. DISTINTAS FORMAS DE VER EL TRABAJO A LO LARGO DE LA HISTORIA

Este ejercicio te presenta algunas de las diversas formas de valorar el trabajo a lo largo de la historia. Indica que juicio te merecen y trata de encontrar las razones en que se podían fundamentar tales puntos de vista.

1. El trabajo manual es una actividad innoble e incluso degradante, es inferior al trabajo intelectual.
2. El trabajo, en especial el agrícola, es una condena divina.
3. El trabajo constituye la esencia del hombre, pues es lo que hace posible la existencia de un mundo humano. Es el comportamiento fundamental de ser humano.
4. El trabajo es lo mismo que la libertad: elección continua de los medios para lograr un fin. Frente al trabajo de una máquina, el trabajo humano no se puede reducir a la simple producción ni identificarse con el esfuerzo penoso y obligado. El trabajo ideal es el no parcelado ni mecanizado, el trabajo orientado hacia valores.
5. El verdadero trabajo no es una condena sino lo que nos permite escapar de la angustia: es la salvación contra la angustia de la contemplación de la nada.
6. Los animales también trabajan, como lo hacen las personas.
7. Sólo es trabajo aquella actividad que se ve remunerada de alguna forma.
8. Todo trabajo por cuenta ajena es degradante. Sólo es digno el trabajo por cuenta propia.
9. Cuando no puedo decidir cuándo, cuánto, cómo, con qué, para qué y con quiénes trabajar, el trabajo se convierte en algo inhumano.
10. El trabajo es por fuerza algo colectivo porque es imposible determinar qué parte corresponde al trabajo de cada individuo en el producto final.

6. DIFERENTES PERCEPCIONES DEL TRABAJO ENTRE LOS JÓVENES

Valora las distintas opiniones que encontrarás a continuación indicando tu grado de acuerdo o desacuerdo con las mismas. En cualquier caso, tienes que exponer claramente los motivos en que basas tu propio punto de vista.

1. – Estoy deseando terminar la ESO para empezar a trabajar.
 - Sí, como si eso fuese tan fácil. ¡Anda que no hay jóvenes en paro! Además, ¿A qué te podrías dedicar?

- Eso no me importa nada, lo que quiero es ganar mi dinero para no depender más de mis padres. No aguanto tener que pedir dinero a cada momento.
- 2. – Yo no tengo ganas de empezar a trabajar, con lo bien que me lo monto yo en el instituto. Mis padres se ponen muy pesados con que estudie, pero yo paso. Me obligan a estar en mi cuarto con los libros delante durante dos horas diarias. Sin problemas, me planto los auriculares un poco camuflados y las dos horas se pasan volando.
 - Pues yo que tú, aprovecharía ese tiempo para estudiar.
- 3. – A mí me interesa un trabajo en el que se gane mucho y no necesite trabajar demasiadas horas, y, para eso, necesito seguir estudiando. Elegiré una carrera que tenga buenas salidas profesionales. Mi padre me dice que a uno termina gustándole aquello a lo que se dedica.
- 4. – Me gustaría ser médica, pero no sé si me llegará la nota para entrar en la facultad de medicina.
 - Lo tienes crudo, hija. ¿Tú sabes lo que hay que estudiar para terminar esa carrera? Además, cuando termines tendrás que irte a otro país, si quieres trabajar. Y tampoco creas tú que se gana gran cosa.
 - Todo eso ya nos lo ha advertido el orientador del instituto, pero es lo que me gustaría hacer. ¿No te parece una pasada poder ganarte la vida ayudando, curando a los demás?

7. LA ELECCIÓN DEL MEJOR TRABAJO

Se suelen considerar trabajos perfectos a aquellos en los que se gana mucho y se trabaja poco. No suelen ser muy numerosos. Lo normal es que el trabajo que nos ofrecen tenga ventajas e inconvenientes, y su elección depende, entre otras cosas, de que el balance ventajas-inconvenientes se incline en el primer sentido. Por ejemplo, puede ocurrir que nos ofrezcan un trabajo con un buen sueldo, pero tengamos que trabajar por las noches.

Este ejercicio consta de cuatro partes:

- a) Lee la siguiente lista de cualidades de un trabajo que solemos considerar positivas y negativas:

Cualidades positivas

Hacer un trabajo que te gusta.
Buen sueldo.
Trabajo fijo.
Muchas vacaciones.
Trabajar en lo que has estudiado.
Pocas horas de trabajo.
No tener un jefe que te vigile.
Buen ambiente de trabajo.
Trabajo bien considerado socialmente.
Horario de oficina.

Cualidades negativas

Hacer un trabajo que no te gusta.
Mal sueldo.
Trabajo temporal.
Pocas vacaciones.
No trabajar en lo que has estudiado.
Tener un jefe que te vigila.
Muchas horas de trabajo.
Mal ambiente de trabajo.
Mal considerado socialmente.
Trabajo a turnos.

- b) Después, ordena según tus preferencias tanto las cualidades que solemos considerar positivas como las negativas, asignándoles su número correspondiente del 1 al 10. En el grupo de las cualidades positivas el 10 correspondería a la cualidad que para ti es más importante en un trabajo, y el 1 para la menos importante. En el grupo de los inconvenientes has de proceder en sentido contrario, asignas un 1 al inconveniente que estarías dispuesto a aceptar de mejor grado, y un 10 al inconveniente que más te desagradaría.
- c) A continuación, elige tres características del grupo de cualidades positivas teniendo en cuenta que esa elección lleva aparejada la carga correspondiente de inconvenientes; es decir, has de cargar con los inconvenientes necesarios para que la balanza quede equilibrada, la suma de las ventajas ha de ser igual, o muy próxima, a la suma de los inconvenientes.
- d) Por último, enumera tres profesiones que se ajusten a la elección que has realizado.

8. ¿QUIÉNES TIENEN QUE CREAR LOS PUESTOS DE TRABAJO?

Normalmente solemos dar por supuesto que todos entendemos lo mismo cuando decimos o nos dicen “puesto de trabajo”. Lee con atención los siguientes argumentos e indica en qué grado estás de acuerdo con cada uno de ellos, explicando en cada caso las razones en que te basas:

- a) El “mercado de trabajo” pertenece al dominio económico y, por consiguiente, se regula por leyes propias. La oferta y la demanda harán que determinados puestos de trabajo desaparezcan y otros nuevos se generen. Si las instituciones públicas alterasen este orden, inmediatamente se producirían desajustes en el mercado de trabajo que causarían problemas más graves que los que la intervención trataba de evitar.
- b) Los puestos de trabajo ha de crearlos la iniciativa privada, de este modo se favorece una economía vigorosa y flexible, capaz de enfrentarse a los rápidos cambios que se producen en el mercado; pero las instituciones públicas tienen que articular una legislación que regule aspectos económicos como el justo reparto de la riqueza, por ejemplo, haciendo que paguen más los que más ganan, o incentivando las inversiones privadas en aquellos campos que sean poco rentables y que, sin embargo, tengan un claro interés para la comunidad.
- c) Los puestos de trabajo han de crearlos conjuntamente la iniciativa privada y las instituciones públicas. Sectores estratégicos como la justicia, la educación, la sanidad, la electricidad o los transportes públicos no pueden quedar completamente en manos privadas. En ellos lo importante no es obtener beneficios sino prestar buenos servicios a la comunidad.
- d) Los puestos de trabajo ha de crearlos y repartirlos el Estado, la comunidad. Es la única forma de alcanzar el pleno empleo y la auténtica democracia ya que se elimina la exclusión y la toma de decisiones democráticas se extiende igualmente a las empresas.
- e) No existe el “mercado de trabajo”. Lo que existe de verdad es el “mercado de trabajadores”: cuando uno vende su trabajo, se está vendiendo a sí mismo porque nadie puede quedarse en su país o en su casa y enviar su trabajo a otro lado. Lo único que se puede enviar es el fruto o producto del trabajo. Mi trabajo soy yo poniendo mi cuerpo y mi mente en hacer algo.

3. El comentario de texto

1. Un modelo de comentario de texto	150
2. Textos cuyo comentario se puede integrar en las actividades en el aula	152
– TEXTO Nº 1	152
José Luis Sampedro. <i>El mercado y la globalización</i> .	
– TEXTO Nº 2	155
Aristóteles. <i>Ética a Nicómaco, I, 4</i> .	
– TEXTO Nº 3	157
Epicuro. <i>Carta a Meneceo</i> .	
– TEXTO Nº 4	159
Kant. <i>Crítica de la razón práctica</i> .	
3. Textos que se presentan a modo de ejemplos de cómo podría integrarse la lectura individual de alguna obra breve con el trabajo diario en el aula a través de un comentario de texto	162
– TEXTO Nº 1	162
Miguel de Unamuno. <i>San Manuel Bueno, Mártir</i> .	
– TEXTO Nº 2	165
Jack London. <i>Asesinatos, S. L.</i>	

1. UN MODELO DE COMENTARIO DE TEXTO

Existen modelos muy diversos de comentarios de texto. Algunos, como la Prueba de Acceso a la Universidad, por ejemplo, se han convertido en una excusa para realizar un examen tradicional en el que se repiten unos contenidos, bajo la apariencia de que se está haciendo un comentario de un texto, que, al final, es lo que menos importa en buena parte de las preguntas del supuesto comentario, que se pueden llevar preparadas de antemano y valen sea cual sea el texto que nos caiga. Sin llegar a este extremo, existen modos muy diversos de abordar la lectura y el comentario de un texto. No pretendemos analizar aquí todos, ni si quiera algunos. Nos limitamos a señalar algunas partes que no deben faltar en un comentario de texto, tal y como entendemos la lectura, el diálogo y el pensamiento crítico, creativo y cuidadoso, los que de alguna manera estamos comprometidos con el proyecto FpN.

Además de la simple lectura del texto, es necesario apropiarse de lo que el texto dice; pero, para hacer esta apropiación, también es imprescindible ir más allá del mismo texto. Difícilmente podremos leer significativamente un texto si nos limitamos a hacer un listado de las ideas que presenta. Es imprescindible también analizar las causas, consecuencias, implicaciones, etc, de las tesis que allí se presentan, establecer relaciones con otros conocimientos, con nuestra vida práctica... y, sobre todo, se trata de explicitar también los valores subyacentes. No existen los hechos puros ni el conocimiento neutral. Se puede y se debe razonar sobre valores. Y en ese razonamiento, dialógico y en comunidad de investigación, los valores deben estar presentes también mucho más allá de los simples buenos modales hacia las personas concretas. La búsqueda sincera de la verdad, la voluntad de considerar todos los puntos de vista, la aportación de toda la información relevante, incluso aquella que no nos guste o que no favorezca las tesis que nosotros defendemos, requiere de unos valores que impregnan el razonamiento en comunidad de investigación, uno de cuyos ingredientes es el pensamiento cuidadoso. En definitiva, pensamiento cuidadoso, crítico y creativo, no son conjuntos disjuntos. Y como el pensamiento es diálogo internalizado, es imprescindible en todo comentario de texto pasar por una fase de discusión en grupo en la que se crucen todos los puntos de vista, en la que se respete a todas las personas y se refuten las ideas con argumentos y buenas razones, pero no se ignoren ni se silencien (lo cual puede ser más irrespetuoso que insultar). Para ello es necesario tener una batería de planes de discusión, ejercicios, actividades... para cada texto.

Proponemos los siguientes pasos en el posterior comentario individual, a realizar por cada alumno tras la discusión en grupo del texto, en la que se pueden intercalar ejercicios, recogida y puesta en común de información relevante....

COMENTARIO DE TEXTO:

1. TEMA: (SE TRATA DE DECIR CUAL ES EL TEMA FUNDAMENTAL DEL TEXTO)
2. IDEAS PRINCIPALES QUE PRESENTA EL TEXTO
3. IMPLICACIONES, CONSECUENCIAS, SUPUESTOS DE PARTIDA DEL TEXTO
4. RELACIÓN CON LOS PROBLEMAS PLANTEADOS EN CLASE. OTRAS RELACIONES
5. RELEVANCIA DE ESTA PROBLEMÁTICA EN LA ACTUALIDAD (EN NUESTRO CONTEXTO Y/O EN OTROS CONTEXTOS)
6. OPINIÓN PERSONAL.

Es evidente que en los seis puntos hay una cierta progresión en la apropiación del texto: en los puntos 1 y 2 nos limitamos a constatar lo que el texto dice; en los puntos 3 y 4 apuntamos a lo que el texto implica y en los puntos 5 y 6 nos posicionamos ante el texto.

Pero, como ya hemos dicho, en Filosofía para Niños sería impensable abordar el comentario de texto sin pasar por un análisis dialógico en comunidad de investigación. Así pues empezamos con una lectura comunitaria, en voz alta y con una batería de preguntas, que pueden servir de ayuda al profesor, aunque tampoco es necesario abordarlas todas ni en este orden. Evidentemente, en esta batería de preguntas encontramos algunas que inciden en cada uno de los puntos que presenta el esquema de comentario propuesto. Y no están en orden ni clasificadas por grupos. Las ideas que presenta el texto, las consecuencias que de ellas se derivan, los supuestos a desvelar o los valores que conlleva forman un todo que sólo analíticamente se puede fragmentar. De ahí que la habilidad del profesor para hacer crecer el diálogo sea más un arte que una técnica. Tampoco se trata de hacer todos los ejercicios y actividades propuestas y mucho menos en el mismo orden. Intentamos simplemente ofrecer algunas herramientas al profesor que pretenda comentar estos textos o simplemente presentar un modelo (que no el único ni seguramente el mejor de los posibles) de cómo podemos abordar el comentario de estos textos o de otros alternativos.

Presentamos un primer bloque de textos que podemos introducir en determinados momentos de la novela al hilo de la propia reflexión en comunidad, como una actividad o ejercicio más, aunque algo más completo y elaborado que otros. En un segundo bloque presentamos textos que nos permiten relacionar la novela con otras lecturas que los alumnos puedan hacer individualmente; el comentario de texto, tal y como se presenta, es un buen modo de integrar la lectura individual con la reflexión en comunidad de investigación que se va desarrollando en el aula.

2. TEXTOS PENSADOS PARA INTEGRAR ENTRE LAS ACTIVIDADES EN EL AULA

(No es necesario que el alumno haya leído la obra a la que pertenecen)

TEXTO Nº 1

EL MERCADO Y EL INTERÉS PÚBLICO

25. Ante el enorme poder de las empresas y los grupos económicos en el sistema de mercado es preciso recordar que el interés privado y el interés público no tienen siempre los mismos objetivos, aunque coincidan en parte. Las empresas persiguen una prosperidad reflejada en las máximas ganancias posibles, mientras que el interés común busca fines más variados a los que muchas veces hay que sacrificar el beneficio económico; fines tales como la salud pública, la mejora de la sociedad mediante la educación, el respeto a la naturaleza, la observancia de ciertos valores inmateriales, el cultivo de las actividades estéticas, la cohesión social y, sobre todo, el acatamiento de unas normas éticas de convivencia, entre otras manifestaciones del progreso humano. Fines que el empresario no tiene en cuenta para su actividad, como muy bien expresa la célebre frase del presidente de la General Motors, pronunciada ante el Senado al ser nombrado Secretario de Defensa estadounidense: “Lo que es bueno para la General Motors es bueno para Estados Unidos”. Basta en pensar en una guerra para comprender lo aberrante de esa creencia. El propio presidente Eisenhower, que había nombrado a Wilson, fue mucho más sensato al prevenir a su pueblo, en su discurso de despedida, contra los abusos del “complejo industrial-militar”, cuyos beneficios, obviamente, crecen con las guerras, siempre dolorosas para los pueblos.

José Luis Sampedro. *El mercado y la globalización*. Ediciones Destino. Barcelona. 2003. Páginas 51-54

Plan de discusión:

1. ¿De qué trata el texto?
2. ¿A qué personas cita? ¿Qué sabes de ellos?
3. ¿Qué es la General Motors?
4. ¿Qué es una multinacional?
5. ¿Qué relación establece el presidente de la General Motors entre lo que interesa a su empresa y lo que interesa a su país?
6. ¿Tú crees que José Luis Sampedro estaría de acuerdo con lo que dice el presidente de la General Motors?
7. ¿Lo mejor para una empresa coincide con lo mejor para sus dueños?
8. ¿Lo mejor para una empresa coincide con lo mejor para los trabajadores de esa empresa?
9. ¿Lo mejor para una empresa coincide con lo mejor para un país?
10. ¿Lo mejor para las empresas coincide con lo mejor para la humanidad?
11. ¿Qué fines busca el interés común, según José Luis Sampedro?
12. ¿Crees que las empresas privadas buscan también esos fines?
13. ¿Sabes cuáles son multinacionales más grandes del mundo?
14. ¿En qué países están las grandes multinacionales?
15. ¿Qué cargo político tenía el presidente de una multinacional, según el texto?
16. Si un político tiene muchas empresas muy grandes ¿qué le interesa más: el bien público o el beneficio de sus empresas?

17. ¿Qué diferencia hay entre lo que dice Wilson y lo que dice Eisenhower?
18. ¿Con quién estás tú más de acuerdo? ¿por qué?
19. Si Eisenhower no estaba de acuerdo con Wilson, ¿por qué le nombró Secretario de Defensa?
20. ¿A quién benefician las guerras, según el texto?
21. ¿A quién perjudican las guerras, según el texto?
22. ¿Qué consecuencias podría traer que los dueños de grandes empresas dedicadas a la fabricación de armas tuviesen cargos políticos?
23. ¿Es legítimo obtener beneficios fabricando armas?
24. ¿Se pueden vender armas como se venden camisetas a quienes puedan pagarlas?
25. ¿Es una buena empresa armamentística una empresa armamentística buena?
26. ¿Cuál es el fin de las empresas y en qué se refleja si se consigue ese fin?
27. ¿Qué procedimientos pueden utilizar las empresas para conseguir esos fines?
28. ¿Alguno de esos procedimientos es incompatible con el bien común? ¿cuáles?

EJERCICIO 1:

Sería muy conveniente hacer este ejercicio en la biblioteca y/o en el aula de informática. Se trata de que puedan buscar información por sí mismos.

A. Se divide la clase en cuatro grupos y se les pide que busquen el nombre de las grandes empresas que se dedican a comercializar:

1. cacao y café
2. medicamentos
3. ropa de marca
4. armas

Deben buscar también información sobre el origen de las materias primas que utilizan, los lugares donde tienen instaladas las fábricas donde se producen sus mercancías, técnicas publicitarias, lugares donde se consumen sus productos, salarios que cobran los trabajadores, beneficios que obtienen anualmente...

No se trata de que encuentren absolutamente todo, que no es tarea fácil; pero si encuentran algunas cosas, es posible que juntando la información de los cuatro grupos puedan sacar conclusiones muy interesantes. En cualquier caso, además de dejarles una o dos horas de clase, conviene que también busquen cosas y elaboren sus conclusiones sobre esto fuera de la clase.

B. Vamos a intentar clasificar cuáles de las siguientes actuaciones fomentarían el bien común y cuáles fomentarían el beneficio empresarial?

	Bien público	Beneficio empresarial
Fabricar genéricos		
Vender armas		
Comprar materias primas al menor coste posible		
Patentar un medicamento		
Declarar una guerra		
Prohibir la publicidad		
Prohibir importar productos fabricados o cultivados en el tercer mundo por niños esclavos		

Según este cuadro:

– ¿Son compatibles el beneficio empresarial y el bien público?

Vamos a suponer que somos sucesivamente:

1. Un enfermo de SIDA en África.
2. Un técnico de una empresa que trabaja en un país de Europa.
3. Un niño pobre en un país pobre que está en guerra.
4. Una persona que tiene todo su dinero invertido en acciones de una multinacional farmacéutica que ha patentado los fármacos para el tratamiento del SIDA.
5. Un consumidor de deportivos de marca en un país como el nuestro.
6. Un agricultor que se dedica a cultivar café o cacao.
7. Un científico que investiga en un proyecto financiado por una multinacional dedicada a la fabricación de armas.
8. Un deportista de élite que gana más dinero anunciando cacao y ropa deportiva de marca que con el deporte que practica.
 - ¿A quiénes beneficiaría que los Estados y los políticos renunciasen a intervenir y dejaran que las leyes del mercado y del máximo beneficio actuaran por sí mismas?
 - ¿A quiénes perjudicaría?

TEXTO N° 2

...dado que todo conocimiento y toda elección tienden a algún bien, digamos (...) cuál es el supremo entre todos los bienes que pueden realizarse. La inmensa mayoría está de acuerdo en lo que respecta al nombre, pues tanto la muchedumbre como los refinados dicen que es la felicidad, y opinan que vivir bien y actuar bien es lo mismo que ser feliz. Ahora bien, acerca de lo que sea la felicidad no están de acuerdo y no lo explican de la misma forma la muchedumbre y los sabios. Unos creen que es alguna de las cosas visibles y manifiestas, como el placer, la riqueza o los honores; otros, otra cosa; es más, con frecuencia una misma persona mantiene opiniones diferentes: la salud, si está enfermo; la riqueza, si es pobre;...

Aristóteles. *Ética a Nicómaco, I, 4*

Plan de discusión:

1. ¿De qué trata este texto?
2. ¿Cuál es el bien supremo, según el texto?
3. ¿Tú estarías de acuerdo con que ése es el bien supremo?
4. ¿En qué consiste la felicidad para algunas personas, según el texto?
5. ¿En qué consiste la felicidad para ti? (no se trata de dar una definición última sino más bien de señalar diversas cosas que en este momento te harían feliz).
6. ¿Crees que si preguntas a diversas personas sobre lo que les haría felices te contestarían lo mismo?
7. ¿Crees que si preguntas a la misma persona a lo largo de toda su vida en varias ocasiones te contestaría siempre lo mismo?
8. ¿Qué dos cosas dice el texto que son lo mismo que ser feliz?
9. ¿Te parecen igual de importantes las dos?
10. ¿Hacen referencia a cosas materiales o a otras cosas?
11. ¿Tú crees que podrías ser feliz teniendo todas las cosas materiales que desees si hay algo que te remuerde en la conciencia?
12. ¿Serías feliz por vivir en la abundancia sabiendo que hay personas que se mueren de hambre?
13. ¿Podrías ser feliz en “el cielo” sabiendo que hay personas en “el infierno”?
14. ¿Hay algo sin lo que es imposible que fueras feliz?

EJERCICIOS:

- A. Dice Aristóteles que todo el mundo está de acuerdo en que el bien supremo es la felicidad; pero que ya no es tan fácil ponernos de acuerdo a todos los seres humanos sobre qué sea la felicidad. Vamos a ver qué cosas son fundamentales para ser felices para determinadas personas.

COSAS QUE CONSIDERAMOS IMPRESCINDIBLES PARA SER FELICES		
YO MISMO	MIS PADRES	MIS ABUELOS

- ¿Crees que cuando tengas la edad de tus padres o de tus abuelos considerarás necesarias para ser feliz las mismas cosas que ellos?
- ¿Crees que seguirás pensando como ahora?
- ¿Crees que considerarás necesarias para ser feliz cosas distintas a las que dices ahora, pero que seguramente no serán las mismas que consideran necesarias tus abuelos?

B. Ahora vamos a hacer un esfuerzo de imaginación. Vamos a intentar ponernos en el lugar de diversas personas que viven en un tiempo y en un lugar muy diverso del nuestro. ¿Qué crees que considerarían necesario para ser felices estas personas?

1. Un indígena yanomami de tu edad que vive en la selva del Brasil y apenas tiene noticias de que existe el mundo civilizado.
2. Un niño que trabaja en Pakistán cosiendo las zapatillas de marca que tú llevas puestas y que come un par de veces al día algo de arroz y poca cosa más.
3. Un esclavo de la Antigua Grecia.
4. Pericles cuando gobernaba Atenas.
5. Kepler, mientras dedicaba años y años a desentrañar la fórmula matemática del movimiento planetario.
6. Un enfermo de sida en África, que no tiene dinero para pagar las medicinas que necesita.
7. Una persona a la que diagnostican una enfermedad incurable y le dicen que le quedan unos meses de vida.
8. Un inmigrante sin papeles.
9. Un alumno o alumna de 4º de la ESO de tu clase (no necesariamente tú)

TEXTO N° 3

Tenemos por un gran bien contentarnos con lo suficiente, no porque siempre debamos tener poco sino para vivir con poco cuando no tenemos mucho, estimando por cierto que disfrutan equilibradamente de la abundancia y magnificencia los que menos la necesitan, y que todo lo natural es fácil de conseguir mientras que lo vano es muy difícil de obtener. (...) Así cuando decimos que el placer es el fin no nos referimos a los placeres de los lujuriosos y los que consisten en el goce material (...) sino que unimos el no padecer dolor en el cuerpo con el tener un alma tranquila. (...) Ni la posesión de riquezas, ni la abundancia de las cosas, ni la obtención de cargos o el poder producen la felicidad y la bienaventuranza, sino la ausencia de dolores, la moderación en los afectos y la disposición del espíritu que se mantenga en los límites impuestos por la naturaleza.

EPICURO. *Carta a Meneceo.*

Plan de discusión:

1. ¿De qué trata el texto?
2. ¿Qué cosas dice Epicuro que producen la felicidad?
3. ¿Qué cosas dice Epicuro que no producen la felicidad?
4. ¿Estás tú de acuerdo con lo que dice Epicuro?
5. ¿Crees que todo el mundo estaría de acuerdo?
6. ¿Se te ocurre algún caso de personas que teniendo mucho dinero no hayan sido felices?
7. ¿Se te ocurren casos de personas que teniendo lo necesario para vivir disfruten de lo que tienen sin envidiar a nadie?
8. ¿Crees que estas personas son felices?
9. ¿Crees que puede ser feliz una persona que carezca de lo necesario?
10. ¿Es posible que distintas personas piensen de modo diferente sobre lo que es necesario y lo que no es necesario?
11. ¿Crees que hay personas cuya única finalidad es ocupar un cargo, conseguir poder...?
12. ¿Se te ocurre algún caso? (Puede ser algún personaje histórico que hayas estudiado)
13. ¿Crees que tener poder nos hace más felices?
14. ¿A qué crees que se puede referir Epicuro cuando habla de la moderación de los afectos?
15. ¿Podríamos ser felices sin afectividad, sin querer ni ser queridos?
16. ¿Nos puede hacer felices una pasión, un afecto apasionado que escapa a nuestro control?

EJERCICIO 1:

A. Ahora vamos a ver si las cosas que nos hacen felices a cada uno de nosotros son compatibles con la felicidad de los demás. Vamos a discutir las siguientes afirmaciones señalando si estamos de acuerdo o no:

1. Yo, para ser feliz, necesito tener personas que me sirvan. No voy a ser feliz si tengo que prepararme la comida, limpiar mi habitación, etc.
2. Juan dice que una de las situaciones más desagradables que recuerda fue la que vivió en un viaje a un país de África. Comió junto a su familia en una terraza de un restaurante y, cuando estaban terminando, se acercaron dos niños a pedirles las sobras. Rápidamente el camarero vino a echarles para que no molestaran a los clientes. Ha decidido no volver de vacaciones a estos sitios.
3. Yo he venido a este país de vacaciones y a disfrutar; yo no tengo la culpa del hambre del mundo ni puedo solucionar el problema. Así que voy a comer tranquilamente y, para no ver a los niños miserables mirándome, pido al camarero que no les deje acercarse. Así comeré a gusto.

4. He decidido que voy a comprar todos los regalos de Navidad en una tienda de Comercio Justo. Me parece que la Navidad se ha convertido en un despilfarro y un derroche. Al menos así, los que tenemos para derrochar ayudamos un poco a los que no tienen nada. Me siento mejor.
- ¿Qué relación hay entre mi felicidad y la felicidad de otros en los ejemplos anteriores?
 - ¿Podemos ser felices mientras vemos que otros no los son?

B. Ahora vamos a ver si la felicidad a corto y a largo plazo son compatibles:

5. Soy diabético. Me encantaría tomar pasta, como vosotros, pero no puedo. Veo que en la carta hay bastante variedad de verduras. Fíjate qué bien, que hay alcachofas; pediré un plato.
6. Mis abuelos me han dado diez euros. Me los he gastado todos en helados, que es lo que más me gusta del mundo y me los estoy comiendo uno detrás de otro. Esto es disfrutar.
- ¿De qué modo obtendría más placer a corto plazo?
 - ¿Y a largo plazo?
 - ¿Qué es preferible?

EJERCICIO 2:

Vamos a analizar las siguientes afirmaciones y vamos a discutir si estamos totalmente de acuerdo, parcialmente de acuerdo o en total desacuerdo y por qué.

1. Puesto que en el planeta hay suficiente riqueza para que todos los seres humanos tengan lo esencial, y puesto que algunos en Europa o en Norteamérica derrochamos o consumimos cosas innecesarias, luchar por la felicidad significa luchar por una redistribución de la riqueza mundial.
2. Cada uno se las apañe como pueda. Yo no aspiro a ser rico ni voy a hipotecar mi vida luchando por cosas innecesarias, pero tampoco voy a renunciar a disfrutar de lo que tengo. Yo no soy de los que llevan un tren de vida desenfadado y lujoso. No tengo la culpa de que otros lo hagan o de que haya personas que no tienen lo necesario para vivir.
3. Yo no voy a poder ser feliz, aunque tengo todo lo necesario para vivir dignamente, mientras haya seres humanos que no pueden vivir con dignidad.
4. Como yo no puedo arreglar el mundo, de lo que se trata es de conformarme con lo que hay y no amargarme la vida. Voy a disfrutar con moderación y equilibrio de lo que pueda sin molestar a nadie.

Ahora vamos a leer un texto John Stuart Mill.

Las acciones son justas en la medida en que tienden a promover la felicidad; e injustas en cuanto tienden a producir lo contrario de la felicidad. Se entiende por felicidad el placer y la ausencia de dolor; por infelicidad, el dolor y la ausencia de placer (...) La moral utilitarista reconoce al ser humano el poder de sacrificar su propio bien por el bien de los otros. (...) La felicidad en la que se cifra la concepción utilitarista de una conducta justa, no es la propia felicidad del que obra, sino la de todos. Porque el utilitarismo exige a cada uno que entre su propia felicidad y la de los demás, sea un espectador tan estrictamente imparcial como desinteresado y benevolente.

John Stuart Mill. "El utilitarismo"

- ¿Cómo respondería John Stuart Mill al ejercicio anterior?
- ¿Coincide con lo que has respondido tú?

TEXTO N° 4

El concepto del deber exige, pues, a la acción objetivamente, la concordancia con la ley; pero a la máxima de la acción, subjetivamente, el respeto hacia la ley, como el único modo de determinación de la voluntad por la ley. Y en esto descansa la diferencia entre la conciencia de haber obrado conforme al deber y por deber; es decir, por respeto hacia la ley, siendo lo primero (la legalidad) posible, aun cuando sólo las inclinaciones hubiesen sido los fundamentos de determinación de la voluntad; lo segundo, empero (la moralidad), el valor moral tiene que ser puesto exclusivamente en que la acción ocurra por el deber, es decir, sólo por la ley.

Kant. “Crítica de la Razón Práctica”

Se puede empezar con un ejercicio, incluso antes de leer el texto.

EJERCICIO 1:

Vamos a pensar todos juntos si las siguientes personas realizan acciones “legalmente correctas” y/o “moralmente correctas o incorrectas”.

1. Un comerciante que vende telas engaña a una persona a la que nota que no entiende y le cobra el precio del paño más caro vendiéndole el de peor calidad.
2. Un comerciante cobra siempre el mismo precio, sean los clientes entendidos o no, porque sabe que a la larga se correrá la voz de su honestidad y eso será lo más rentable para su negocio.
3. Un comerciante cobra siempre el mismo precio a todos los clientes porque entiende que ese es su deber y no tendría la conciencia tranquila de otro modo.
 - ¿Quiénes hacen objetivamente lo mismo?
 - ¿Quiénes realizan objetivamente acciones diferentes?
 - ¿Quiénes hacen subjetivamente lo mismo?
 - ¿Quiénes hacen subjetivamente cosas diferentes?
 - ¿Quiénes actúan para conseguir una determinada finalidad?
 - ¿Cuál es la finalidad en cada caso?
 - ¿Quién actúa “por deber”?
 - ¿Quién actúa “conforme al deber” pero no “por deber”?
 - ¿Quién no actúa ni “conforme al deber” ni “por deber”?
 - ¿Qué acción tiene más valor moral?

Después de hacer este ejercicio es más fácil que puedan entender mejor el texto de Kant.

Plan de discusión:

1. ¿Qué dos cosas exige el concepto de deber, según Kant?
2. ¿Cuál de ellas la exige objetivamente?
3. ¿Cuál de ellas la exige subjetivamente?
4. ¿Se te ocurre por qué una de las exigencias es objetiva y la otra subjetiva?
5. ¿Cumplir con la legalidad requiere actuar conforme al deber o por deber o ambas cosas?
6. ¿La moralidad requiere actuar conforme al deber o por deber o ambas cosas?
7. ¿Se te ocurre algún ejemplo de acción que cumpla con la legalidad pero no con la moralidad?
8. ¿Se te ocurre algún ejemplo de acción que cumpla con la legalidad y con la moralidad?
9. ¿Se te ocurre algún ejemplo que viole la legalidad y la moralidad?
10. ¿Notarían los demás si no cumplimos con la legalidad?
11. ¿Notarían los demás si no cumplimos con la moralidad?
12. ¿Y nuestra conciencia?
13. ¿Sería preferible regir nuestras conductas por leyes o por nuestra conciencia?
14. ¿Sería más fácil cumplir con las leyes o con nuestra conciencia?

EJERCICIO 2:

No es fácil responder a la pregunta de si una acción es moralmente correcta o no. Demasiado a menudo la vida nos ofrece casos en los que es difícil dar una solución en la que todos estemos de acuerdo. Sin embargo, sí parece claro que a todos nos parece correcto ayudar a una anciana a cruzar la calle e incorrecto quitar a un niño pequeño su bocadillo si nos apetece a nosotros. Además, si admitiéramos que no podemos establecer lo que está bien y lo que está mal y que eso es cosa de cada uno, el profesor podría llegar a clase y decir que todo el mundo ha suspendido sin haber realizado ninguna evaluación; evidentemente, aparte de que la situación sea legal o no, a todos os parecería inmoral.

Asumiendo que a menudo nos encontraremos con situaciones en las que nos resulte difícil decidir, vamos a analizar algunas situaciones en función de tres criterios:

1. Si se ha dicho la verdad
2. Si se actúa con buena intención
3. Si las consecuencias que produce la acción son buenas.

Acciones a analizar:

1. María ha recibido como regalo de Navidad una colonia que odia. Tiene que hacer un regalo de cumpleaños a su prima, que le cae muy mal. Su madre le da dinero para que compre el regalo. María se queda con el dinero, envuelve la colonia en papel de regalo y se la lleva a su prima diciéndole que espera haber acertado con la elección del regalo. Su prima está encantada; dice que es su colonia favorita.
2. Juan quiere invitar a su cumpleaños a sus amigos y les lleva a clase las invitaciones. Pero Andrés no ha ido hoy al colegio. Pide a Inés, que es vecina de Andrés, que le lleve la invitación. Inés se olvidó, Andrés no fue al cumpleaños y se enfadó mucho.
3. Ha muerto el hijo de una señora de avanzada edad, que padece del corazón, en un accidente de tráfico. Laura, la mujer de su hijo, le cuenta que ha tenido un accidente y que está en el hospital, pero que no se preocupe. Piensa ir diciéndoselo poco a poco.
4. Julia no soporta a Claudia, su vecina; las dos van a la misma clase. Claudia fue una tarde a casa de Julia a preguntarle cómo se hacía una lámina de dibujo, que no entendía bien; Julia decía que no tenía ganas de explicar nada, que quería ver la televisión y que le preguntara al profesor, pero su madre insistió en que debía ayudar a Claudia. Julia se lo explicó mal y Claudia suspendió el dibujo. Julia había hecho bien su lámina y aprobó.
5. Pedro y Manuel deciden ir a tomar una hamburguesa. Pedro queda en avisar a Juan y Manuel a Carlos, por si también quieren ir. Pedro no soporta a Juan, no le llama, y dice a Manuel que le ha llamado pero que no había nadie en su casa. Pedro, Manuel y Carlos van a tomarse una hamburguesa; algún ingrediente estaba en mal estado y los tres acaban en el hospital con una intoxicación. Juan está como una rosa.

Vamos a clasificar las acciones de María, de Juan, de Laura de Julia y de Pedro como correctas o incorrectas según los criterios propuestos:

ACCIONES DE:	CRITERIO 1: DECIR LA VERDAD	CRITERIO 2: TENER BUENA INTENCIÓN	CRITERIO 3: CONSECUENCIAS BUENAS
MARÍA			
JUAN			
LAURA			
JULIA			
PEDRO			

1. ¿Es probable que, según el criterio que establezcamos, la misma acción sea correcta o incorrecta moralmente?
2. ¿Es posible que sea correcto moralmente en algunas ocasiones mentir?
3. ¿Se te ocurren más ejemplos, además del ejemplo del ejercicio?
4. ¿Es posible que sea moralmente correcta alguna acción que haya traído consecuencias negativas?
5. ¿Se te ocurren ejemplos?
6. ¿Es posible que sea correcto actuar con mala intención en algunas ocasiones?
 - ¿Ves alguna relación entre este ejercicio y el texto de Kant?
 - ¿Es posible que actuar con buena intención, tal y como tu conciencia te dicte, te traiga más felicidad que dolor?
 - ¿Se te ocurren ejemplos?
 - ¿Es posible que actuar con buena intención, tal y como tu conciencia te dicte, te traiga más dolor que felicidad?

3. TEXTOS PENSADOS PARA RELACIONAR LA NOVELA CON OTRAS LECTURAS REALIZADAS INDIVIDUALMENTE E INTEGRARLAS EN LA REFLEXIÓN COMUNITARIA EN EL AULA (Los alumnos han leído la obra a la que pertenece el texto)

TEXTO Nº 1

La religión no es para resolver los conflictos económicos o políticos de este mundo que Dios entregó a las disputas de los hombres. Piensen los hombres y obran los hombres como piensan y como obran, que se consuelen de haber nacido, que vivan lo más contentos que puedan en la ilusión de que todo esto tiene una finalidad. Yo no he venido a someter los pobres a los ricos, ni a predicar a estos que se sometan a aquellos. Resignación y caridad en todos y para todos. Porque también el rico tiene que resignarse a su riqueza, y a la vida, y también el pobre tiene que tener caridad para con el rico. ¿Cuestión social? Deja eso, eso no nos concierne. Que traen una nueva sociedad, en que no haya ya ni ricos ni pobres, en que esté justamente repartida la riqueza, en que todo sea de todos, ¿y qué? ¿Y no crees que del bienestar general surgirá más fuerte el tedio de la vida? Sí, ya sé que uno de esos caudillos de la que llaman la revolución social ha dicho que la religión es el opio del pueblo. Opio..., opio... Opio, sí. Démosle opio, y que duerma y que sueñe.

Miguel de Unamuno. *San Manuel Bueno, Mártir*.
Ediciones Cátedra. Madrid 1985. Páginas 132-133

Plan de discusión:

1. ¿De qué trata el texto?
2. ¿Qué ilusión se dice en el texto que va a hacer felices a los hombres?
3. ¿Qué dice el texto sobre un reparto más justo de la riqueza?
4. ¿Qué caudillos de la revolución social han dicho que la religión es el opio del pueblo?
5. ¿Quién puede escribir un texto como éste?
6. Es un discurso de un cura, protagonista de esta novela de Unamuno, que se llama don Manuel. ¿Cómo te imaginas a don Manuel?
7. ¿Es don Manuel un cura normal?
8. Don Manuel no cree en Dios y es cura. ¿Crees que es mal intencionado y que quiere engañar al pueblo? ¿Por qué?
9. ¿Crees que su actitud puede hacer daño de algún modo al pueblo? ¿Por qué?
10. ¿Cuál es la finalidad de la religión, según don Manuel?
11. ¿Cuál crees tú que es la finalidad de la religión?
12. ¿Cuál crees que es la finalidad de la moral?
13. ¿Puede un ser humano carecer de fe?
14. ¿Puede un ser humano carecer de una dimensión moral?
15. ¿Por qué don Manuel considera buena la caridad pero se preocupa menos de la justicia?
16. ¿Qué diferencia crees tú que hay entre caridad y justicia?
17. ¿Es malo moralmente mentir?
18. ¿Es pecado mentir?

19. ¿Podemos hacer daño con buena intención? Pon algún ejemplo.
20. ¿Podemos hacer algo bueno a pesar de tener mala intención? Pon algún ejemplo.
21. ¿Es moralmente malo causar un daño si se tenía buena intención?
22. ¿Es pecado causar un daño si se tenía buena intención?
23. A veces nuestras actitudes producen consecuencias buenas o malas. ¿Son las consecuencias de nuestra actitud un buen criterio para valorar moralmente nuestras acciones?
24. ¿Qué consecuencias puede tener una actitud como la de Don Manuel?
25. Teniendo en cuenta la verdad, la intención y las consecuencias ¿cómo valorarías moralmente una actitud como la de don Manuel?
26. Teniendo en cuenta la religión cristiana, sus dogmas y sus mandamientos ¿cómo valorarías una actitud como la de don Mamuel?
27. Un creyente ¿cómo decide si una acción es buena o mala: aplicando su razón y su juicio moral o acatando las normas dictadas por su dios?
28. ¿Qué significa ser bueno: obrar según te dicta tu conciencia u obedecer los mandamientos de un dios?
29. ¿Qué relaciones puede haber entre moral y religión para un creyente?
30. ¿Qué relaciones puede haber entre moral y religión para alguien que no sea creyente?

EJERCICIO 1

- A. El profesor puede empezar este ejercicio preguntando a los alumnos cuáles son los problemas más importantes para ellos. Se puede ir haciendo una lista en la pizarra.
- B. A continuación se puede pasar a pensar en cuáles son los problemas más importantes para la humanidad y elaborar otra lista que será evidentemente distinta.
 1. De entre todos los problemas de la humanidad, ¿cuál es el más grave? ¿por qué?
 2. Vamos a colocar los problemas de la humanidad por orden de gravedad, del más al menos grave.
 3. ¿Hay algunos problemas que no son un problema para mí?
 4. ¿Hay problemas que no son ahora un problema para mí pero que pueden llegar a serlo?
 5. ¿Hay problemas que no creo que lleguen a afectarme a mí nunca?
 6. ¿Puedo despreocuparme de ellos o siguen siendo problemas importantes?
 7. ¿Debo tomar conciencia y hacer lo que esté en mi mano ante esos problemas o puedo desentenderme?
- C. Unamuno escribe este texto en una de sus novelas *San Manuel Bueno, Mártir*.
 1. ¿Qué problemas de los seres humanos aparecen en el texto?
 2. ¿Cuál es el que Don Manuel considera más importante?
 3. ¿Qué consecuencias puede traer considerar que ése es el problema más importante y dejar otros problemas en un segundo plano?

EJERCICIO 2:

Algunas veces podemos hacer algo ante ciertos problemas y otras veces no. No es bueno limitarnos a lamentarnos de aquello ante lo que no se puede hacer nada y no hacerlo cuando sí podemos actuar. Lo mejor es valorar nuestras estrategias de actuación, a corto y a largo plazo, individualmente y en grupo... Algunos problemas parece que no son responsabilidad de nadie porque nadie es responsable individualmente; y, mientras miramos todos para otro lado, se van agravando más y más. Otras veces es más cómodo pensar que no hay solución porque la solución sólo es posible a largo plazo.

Vamos a intentar clasificar nuestros problemas cotidianos, los problemas que nosotros hemos considerado más graves para la humanidad y los problemas que presenta Unamuno en este texto, según el siguiente cuadro.

	Nuestros Problemas	Problemas de la Humanidad	Problemas que presenta Unamuno
Problemas ante los que yo mismo puedo hacer algo			
Problemas ante los que puedo hacer algo si colaboro con otras personas			
Problemas ante los que se puede hacer algo a corto plazo			
Problemas ante los que sólo se puede hacer algo a largo plazo			
Problemas ante los que definitivamente no se puede hacer nada			

Ahora vamos a intentar hacer cadenas de problemas: relaciones entre nuestros problemas, problemas de la humanidad y problemas planteados por Unamuno. Se puede dividir la clase en grupos de cuatro o cinco personas y que cada uno forme una cadena en la que se muestre una relación, y reflexione sobre esa cadena, sobre lo que podemos o no podemos hacer y sobre si somos total o parcialmente responsables o si no es nuestra responsabilidad. Luego, cada grupo cuenta a los demás sus conclusiones.

TEXTO N° 2

Fue aquella una discusión entre dos eruditos, o, mejor dicho, entre dos eruditos prácticos. (...) Se trataba de dilucidar si “Asesinatos, S. L.”, era o no una institución justa.

La tesis de Hall, tesis que nunca abandonó y cuya defensa enderezó toda su argumentación, era que había llegado el momento en la historia de la evolución de la sociedad en que ésta en su totalidad debía buscar su propia salvación. Habían pasado los días, argüía, en que un solo caudillo o grupo de “hombres a caballo” podían regir los destinos de la comunidad. Dragonilov, insistía, era uno de esos “hombres a caballo”. Su agencia era el corcel que montaba y en virtud del cual juzgaba y castigaba, el instrumento —y esto era verdad en gran parte— que le servía para pastorear a la sociedad haciéndola avanzar en la dirección que él le mostraba.

Dragonilov, por su parte, admitió representar el papel de caudillo que pensaba por la sociedad, decidía por la sociedad y guiaba a la sociedad, pero sí negó, y firmemente, que ésta fuera capaz de regirse por sí misma y que, a pesar de desatinos y errores, el progreso social obedeciera al gobierno de la totalidad.

Jack London. *Asesinatos, S. L.*
Alianza Editorial. Madrid 1998. Páginas 47 y 48

El trabajo con este texto está pensado sobre el supuesto de que los alumnos han leído el libro. Si no lo hubieran leído, conviene que el profesor empiece explicando que Dragonilov es un personaje que, preocupado por la justicia y el bien común, ha creado una agencia que acepta el encargo de cometer asesinatos cuando, tras una exhaustiva investigación, están absolutamente seguros de que es de justicia asesinar a la persona en cuestión. Puede ser el caso de un terrorista, de alguien que ha hecho mucho daño a los demás y que amenaza con seguir haciéndolo si nadie le detiene... El criterio para aceptar ejecutar un asesinato es que la muerte de la persona en cuestión acarree un beneficio social. La rectitud moral de Dragonilov parece incuestionable.

El otro personaje, Winter Hall, no pone en duda que “*Asesinatos, S. L.*” haya actuado siempre con justicia en el sentido de que las personas a las que ha ejecutado fueran realmente merecedoras de la muerte y que la sociedad toda haya salido ganando con su desaparición. Lo que cuestiona es otra cosa, que queda bien reflejada en el texto.

Plan de discusión:

1. ¿Qué dos personas discuten en este texto?
2. ¿Cuál es la cuestión que se está discutiendo?
3. ¿Qué es un erudito?
4. ¿Qué es un erudito práctico?
5. ¿Son todos los eruditos prácticos?
6. ¿Podemos estudiar mucho y saber muchas cosas sin que todo eso lo apliquemos nunca a nuestra vida práctica?
7. ¿Qué quiere decir el texto cuando dice que Dragonilov era un “hombre a caballo” o un caudillo?
8. ¿Quién decidía lo que estaba bien y lo que estaba mal en la agencia “Asesinatos, S. L.”?
9. ¿Quién decide lo que está bien y lo que está mal en una dictadura?
10. ¿Quién decide lo que está bien y lo que está mal en una democracia?
11. ¿Podemos estar siempre seguros de lo que está bien y lo que está mal?

12. ¿Es posible que distintas personas con buena intención y sin tener intereses personales ante un problema no se pongan de acuerdo sobre lo que está bien y lo que está mal?
13. Si alguien decide por todos, ¿es posible que se guíe por sus propios intereses más que por el bien común?
14. Si alguien decide por todos, ¿es posible que tenga una actitud absolutamente honesta y decida en conciencia?
15. Si alguien decide con absoluta honestidad ¿es legítimo que decida por todos?
16. Dragonilov admitió que él era una especie de caudillo que hacía tres cosas, ¿qué tres cosas?
17. ¿Qué cosa negó Dragonilov a Hall?
18. ¿Cuál era la tesis de Hall sobre la historia de la evolución de la sociedad?
19. ¿A qué se debe el progreso social, según Hall?
20. ¿Crees que Hall considera que la sociedad toda no va a cometer errores?
21. Si una persona decide por todos, sin consultarnos, y es la persona más inteligente del grupo, significa que no se va a equivocar?
22. Si decidimos entre todos sobre un problema que nos afecta a todos, ¿significa eso que podemos estar seguros de que no nos vamos a equivocar?
23. ¿Tenemos derecho a equivocarnos?
24. ¿Quién crees tú que sostiene una tesis más democrática: Winter Hall o Dragonilov?

EJERCICIO 1:

Se puede empezar este ejercicio diciendo a los alumnos que vamos a presentar una serie de afirmaciones y que vamos a colocarlas en orden, empezando por la que consideremos más justa y terminando por la que consideremos más injusta.

1. La tutora nombró al delegado de la clase, puesto que ser delegado requiere ciertas cualidades que no todos cumplimos y ella mejor que nadie sabe quién puede desempeñar bien esa función. El delegado es Carlos. (Esto sucede en 4º A).
2. Entre toda la clase hemos elegido como delegado a Andrés. Ahora él va a la junta de delegados representando a nuestra clase. Allí participa en las votaciones o en las decisiones que se toman. Luego nos informa de todo lo que nos afecta sobre las decisiones que se han tomado. Le hemos elegido porque es muy responsable y seguro que no falta a las reuniones y nos informa de todo lo que se decida. Además, como es tan responsable, seguro que vota adecuadamente en cada caso; él sabrá lo que tiene que votar, que para eso es nuestro representante, puesto que le elegimos por mayoría. (Esto sucede en 4º B).
3. Roberto se presentó a las elecciones de delegado diciéndonos a todos que él nos reuniría siempre antes de acudir a una asamblea de la junta de delegados para informarnos de los asuntos que se iban a tratar y para saber qué opinábamos nosotros; él llevaría a la asamblea la opinión de la clase, no la suya propia; y si había votaciones, votaría según decidiera la clase, aunque él no estuviera de acuerdo. También nos informaría de todo lo que se tratara en la asamblea, no sólo de las decisiones tomadas. (Esto sucede en 4º C).
 - ¿Tenemos la garantía de que en alguna de las tres circunstancias anteriores el delegado va a acertar siempre y va a votar la opción más justa entre las posibles?
 - Suponiendo que Carlos vote en una asamblea algo que nos gusta ¿significa eso que es justo que sea delegado?
 - Suponiendo que Roberto vote en la asamblea algo con lo que yo no estoy de acuerdo, pero que la mayoría de la clase decidió así, y que seguro que nos va a traer muchos inconvenientes, ¿significa eso que no es un buen delegado?
 1. ¿Por quién debe ser elegido un delegado?
 2. ¿Qué opinión debe llevar a la junta de delegados, la suya propia o la de su clase?
 3. ¿Tiene derecho la clase a pedir toda la información que desee sobre lo discutido en la asamblea de la junta de delegados?
 4. ¿Podría decirnos el delegado que se tratan tantas cosas y algunas tan complicadas que no nos puede informar de todo?
 5. ¿Podría decirnos un delegado que él vota lo que quiere porque para eso le elegimos delegado y que él no va a votar algo con lo que no esté de acuerdo?

EJERCICIO 2:

En algunas ocasiones a todos nos han dicho que tenemos que obedecer para ser buenos. También nos han dicho que los profesores saben mejor que nosotros lo que nos conviene, que el médico es el que sabe el tratamiento que es más adecuado para nosotros, que nuestros padres son los que tienen que decidir por nosotros hasta que seamos mayores...

Y cuando ya somos mayores nos siguen diciendo que nuestros gobernantes ya se asesoran con expertos para tomar las decisiones sobre los problemas que a todos nos afectan. No podrían consultarnos a todos, en primer lugar, porque no todos entendemos de la mayoría de las cosas, y, en segundo lugar, porque hay muchas informaciones que no conviene difundir por motivos de seguridad. Así que lo mejor es que ellos tomen las decisiones por nosotros. Eso sí, nosotros podemos elegir a quienes nos gobiernen; para eso vivimos en democracia.

1. ¿Quién toma las decisiones en “Asesinatos, S.L.”?
2. ¿Es una persona preparada e inteligente?
3. ¿Es una persona que se guía por principios morales o por su propio interés?
4. Suponiendo que acierte en sus decisiones, ¿Es justo que él decida por toda la humanidad qué es lo que conviene a la humanidad?
5. ¿Es posible que alguna vez se equivoque?

Vamos a intentar ahora hacer una comparación entre *Asesinatos, S. L.* y un ejército. Vamos a hacer un cuadro de cosas en las que son iguales y cosas en las que son diferentes.

SE PARECEN:	SE DIFERENCIAN:

1. ¿Quién toma las decisiones en una democracia?
2. ¿Debe un gobernante democrático transmitirnos toda la información?
3. ¿Tenemos derecho a exigir participar en la toma de decisiones?
4. ¿Quién toma las decisiones en un ejército?
5. ¿Deben los altos mandos del ejército transmitir toda la información a los soldados?
6. ¿Tienen derecho los soldados a participar en la toma de decisiones?
7. ¿Quién financia el ejército?
8. Si el ejército de nuestro país lo financiamos entre todos
 - ¿podemos decidir entre todos si vamos o no a una guerra?
 - ¿puede decidirlo el parlamento?
 - ¿puede decidirlo el presidente del gobierno?
9. Si un país tiene el ejército más poderoso,
 - ¿tiene más derecho que los demás países a imponer justicia?
 - ¿tiene más razón el ejército que gana una guerra que el que la pierde?

4. La disertación Filosófica

1. La disertación filosófica: procedimientos para explicar al alumnado lo que se espera que hagan en una disertación	170
2. Un modelo de evaluación y calificación basado en criterios explícitos	173

1. LA DISERTACIÓN FILOSÓFICA: PROCEDIMIENTOS PARA EXPLICAR AL ALUMNADO LO QUE SE ESPERA QUE HAGA EN UNA DISERTACIÓN

Una de las pruebas más utilizadas por los que intentamos aplicar el programa FpN es la disertación. Entendemos que la aplicación del programa cultiva las habilidades necesarias para realizar una disertación filosófica y que este ejercicio puede reflejar el modo en que se produce el incremento de esas habilidades cognitivas y afectivas en cada alumno individualmente.

Evaluar la disertación es algo complejo. Sobre todo si tenemos en cuenta que cada profesor puede tener unos doscientos alumnos entre unos y otros niveles y que hacer una evaluación muy sistemática y de muchos factores puede llevar demasiado tiempo si queremos que de verdad sea un instrumento válido para nuestra práctica en las aulas y no para hacer investigaciones. Por eso nuestro propósito aquí no es tanto plantear un modelo de evaluación como aportar lo que hemos ido aprendiendo en nuestra práctica sobre el modo en que podemos ayudar a nuestros alumnos a hacer mejor una disertación.

Toda disertación debe constar siempre de las siguientes partes:

– **Datos personales:** (en la parte superior derecha o izquierda del folio se pone el nombre, el curso y la fecha)

– **Título:** (el tema del que vaya a tratar la disertación)

– **Introducción:** (entre cinco y diez líneas) Se trata de plantear el problema con cierta distancia del asunto: no debe saberse cuál va a ser la tesis que se va a mantener ante ese problema. Se trata de ver si el alumno es capaz de hacer un análisis del problema que se le plantea.

– **Desarrollo:** La parte más amplia. Se trata de presentar nuestra opinión, la tesis que vamos a defender, ante el problema que se nos plantea. Además hay que avalarla con una buena argumentación, que puede incluir ejemplos, relaciones con lo estudiado en otras materias, con noticias de los medios de comunicación, con nuestra vida cotidiana... análisis de causas, de consecuencias, etc. También hay que presentar otras tesis alternativas que pueden defender otras personas ante el problema tratado y refutarlas; para ello habrá que presentar también buenas razones, o sea, una contraargumentación que se construye del mismo modo que la argumentación con la que avalamos la tesis que nosotros defendemos. Una disertación se hace siempre sobre un tema que no tiene una única solución posible y sobre el que nadie tiene la última palabra; por eso lo importante no es nuestra posición al respecto, sino cómo justificamos esa posición y cómo refutamos otras alternativas. Por supuesto, también tiene que quedar clara la tesis que defendemos y no puede haber contradicciones.

– **Conclusión:** Entre cinco y diez líneas. Se sintetiza la argumentación que avala la tesis que defendemos, que debe volver a aparecer en esta conclusión.

Debemos decir a los alumnos de que no hay que poner ni “introducción”, ni “desarrollo”, ni “conclusión”. Pero hay que hacerlas y tienen que “saltar a la vista”. O sea, que después de la introducción, punto y aparte; e incluso podemos dejar un poco más de distancia que entre dos renglones normales antes de empezar el desarrollo. Y después del desarrollo, lo mismo antes de empezar la conclusión.

Algunos de nuestros alumnos aprenderán solos a hacer una disertación. Les sale de forma natural. Otros tienen dificultades. Con algunos tenemos a veces serias dificultades para explicarles por qué no está bien lo que han hecho. Como sucede demasiado a menudo en educación, sería muy gratificante considerar que los que lo hacen bien se debe a que nosotros les hemos enseñado; nosotros más bien nos inclinamos a responsabilizarnos de que aprendan aquellos que tienen más dificultades para entender qué se espera de ellos. Para eso el profesor puede servirse de varias herramientas. Evidentemente, la disertación deberá tratar siempre de un tema investigado en clase. Y con aquellos alumnos con más dificultades, se puede intentar “prepararla” juntos con un cuestionario previo. También se les puede mostrar otra disertación realizada por otro alumno para que comparen con la suya distintos aspectos que el profesor señale. Ofrecemos a continuación un modelo de cuestionario para trabajar previamente a la realización de la disertación y una disertación hecha por una alumna de cuarto de la ESO.

CUESTIONARIO PREVIO:

A. HOJA - BORRADOR

1. ¿Qué problema vas a abordar?
2. ¿Es importante? ¿Por qué?
3. ¿Qué opiniones diferentes se pueden mantener ante este problema?
4. ¿Qué razones se podrían dar a favor o en contra de cada una de estas opiniones?
5. ¿Cuál es tu opinión? ¿Qué tesis vas a defender tú?
6. Haz un esquema de los argumentos que puedes presentar a favor de tu tesis y de los argumentos que puedes presentar para refutar otras tesis alternativas.

B. INSTRUCCIONES FINALES

1. Ten en cuenta la presentación: haz una caligrafía legible, deja márgenes, pon puntos y comas, cuidado con la ortografía (los excesos o defectos de tildes sí son faltas)...
2. Dispones de un folio. Puedes escribir por las dos caras. Menos de una cara es demasiado breve. En torno a una cara y media puede estar bien.
3. También puedes disponer de otro folio, pero a modo de borrador.

DISERTACIÓN REALIZADA POR UNA ALUMNA DE 4º DE LA ESO Y QUE PUEDE SERVIR DE MODELO (A veces es conveniente mostrar a los alumnos un ejemplo de lo que se espera que hagan)

¿CUÁL ES EL PRINCIPAL MOTIVO DE CONFLICTOS ENTRE PADRES E HIJOS?

Seguramente siempre ha habido conflictos entre los padres y los hijos, pero los conflictos que nuestros padres tuvieron con nuestros abuelos son distintos de los que nosotros tenemos con ellos. Por eso no resulta fácil que nos comprendan y surgen los problemas: los horarios de llegada a casa, nuestro aspecto físico (ropa, pelo, adornos...), las notas, la cantidad de dinero que nos dan, la colaboración en las tareas domésticas...

En mi opinión el principal motivo de conflicto entre padres e hijos en nuestro entorno está en las notas que traemos a casa. No lo es para todos, ni para todos por igual, claro.

Por supuesto puede haber cosas más graves: un caso de malos tratos continuados o de abusos sexuales (que los hay) es mucho más grave y los conflictos pueden estallar precisamente en la adolescencia, en nuestra edad. Pero eso es algo que pasa en pocas familias, afortunadamente.

Los conflictos por las malas notas en cada evaluación, o por algún suspenso de vez en cuando, afectan a muchos padres e hijos, y, además, traen muchos otros problemas añadidos. Cuando sacas malas notas, tus padres se empiezan a meter con los amigos que tienes, con la hora en que llegas a casa, con tu aspecto, con si tienes la habitación recogida... o sea, que ese conflicto trae muchos más. Sin embargo, un conflicto como llevar demasiados pendientes se reduce a ese conflicto y nada más; y lo mismo podríamos decir de la colaboración en las tareas domésticas, por ejemplo. A una amiga mía no la dejaban salir por la noche el día de Nochevieja, pero las aprobó todas en la primera evaluación y la dejaron salir por primera vez. Seguro que, si llega a suspender alguna, no la dejan.

También es muy normal que los padres se preocupen de nuestras notas, puesto que de eso depende nuestro trabajo en el futuro y es importante que tengamos un título, que sepamos hacer algo en la vida. Claro que a veces los padres se meten en lo que debemos estudiar y a lo mejor a nosotros no nos gusta; y eso no deben hacerlo porque nosotros tenemos derecho a elegir. Así que, aunque unas veces tengan razón los padres y otras veces tengan razón los hijos, lo cierto es que es un problema muy común en todas las familias.

Dado que es uno de los problemas que afecta a más familias y que, además, suele conllevar otros problemas añadidos, podemos concluir que las notas son el principal motivo de conflicto entre los padres y los hijos.

2. UN MODELO DE EVALUACIÓN Y CALIFICACIÓN BASADO EN CRITERIOS EXPLÍCITOS

PLANTILLA PARA LA CORRECCIÓN DE LA DISERTACIÓN

1. PRESENTACIÓN:	0/4	
1.1. Caligrafía, márgenes, encabezados, distribución	_____	
1.2. Ortografía, puntuación, sintaxis y semántica	_____	
MEDIA PRESENTACIÓN		_____
2. CLARIDAD:		
2.1. Tesis	_____	
2.2. Introducción	_____	
2.3. Estructura	_____	
2.4. Conclusión	_____	
MEDIA CLARIDAD		_____
3. ARGUMENTACIÓN:		
3.1. Tesis: se avala con ejemplos, causas, consecuencias, supuestos, relaciones...	_____	
3.2. Alternativas: las hay; se refutan con ejemplos, causas, consecuencias, supuestos, relaciones...	_____	
MEDIA ARGUMENTACIÓN		_____
TOTAL:		
1. Presentación	_____	
2. Claridad	_____	
3. Argumentación	_____	
Media	_____	

CALIFICACIÓN:

FECHA _____ EVALUACIÓN _____

ALUMNO _____

CURSO _____ GRUPO _____ CENTRO _____

CRITERIOS PARA LA CORRECCIÓN DE LA DISERTACIÓN

Las disertaciones valdrán un total de cuatro puntos de la nota de la evaluación. Creemos que debe valer tanto, en primer lugar, porque es un procedimiento básico para la filosofía y para el desarrollo de un pensamiento de alto nivel, que, además, deviene en un contenido: la argumentación y la lógica, que más que abordarlo como un tema a estudiar, conviene “practicarlo”, aplicarlo a problemas concretos y transferirlo a todas las áreas del conocimiento y a la vida práctica.

1. PRESENTACIÓN

En principio, podría cuestionarse si la presentación es un componente necesario del pensamiento complejo. En cualquier caso, sí es un conjunto de herramientas que lo facilitan, algunas en mayor medida que otras (por ejemplo, es más valiosa una sintaxis correcta que una buena caligrafía).

1.1. Por caligrafía correcta entendemos aquella que permite leer el texto sin dificultad. En principio hay que dejar doble margen a la izquierda que a la derecha y arriba que abajo; pero vale con que al menos haya unos márgenes razonables. Los encabezados que no deben faltar son nombre, curso y fecha; pueden situarse a la derecha o a la izquierda, en la parte superior del folio. En cuanto a la distribución del texto, hay que exigir que se note que el título es un título (puede ir con mayúsculas, en otro color, metido en un cuadro... eso es indiferente) y que haya una “separación óptica” entre las tres partes: introducción, desarrollo y conclusión; al menos un punto y aparte y quizá mejor una separación como la de un renglón en blanco.

Como son cuatro variables a tener en cuenta, y además cuatro cosas que, si quieren y se toman la molestia, pueden hacer sin dificultad, cada una se valora con un punto. Así en total se puede sacar hasta cuatro. Y no hay término medio: o los márgenes son aceptables o no lo son, así que se obtiene el punto o no se obtiene.

1.2. Entendemos por faltas de ortografía las que tradicionalmente se consideran faltas (incluyendo a las tildes, que los alumnos parecen tener un especial empeño en considerar que no son faltas), las abreviaturas tipo “q” por “que” o “x” en lugar de “por”. Hasta seis faltas se obtiene un punto en ortografía; a partir de siete faltas, cero puntos. Si el uso de puntos y comas es correcto o hay algún pequeño fallo esporádico, se obtiene un punto. Si hay diversos fallos, cero puntos. Todos los errores sintácticos se subrayan; si hay varios y de diversos tipos, cero puntos; si hay uno sólo, o sólo un tipo, o ninguno, entonces se obtiene un punto. Si se usan indebidamente los términos o el vocabulario es muy pobre, cero puntos; si el vocabulario es aceptable y se usa con pertinencia, un punto. De nuevo nos encontramos con cuatro variables y a cada una corresponde un punto, de modo que en total se obtienen hasta cuatro puntos.

2. CLARIDAD

La claridad es una dimensión mucho más relevante para el pensamiento complejo que la presentación.

2.1. Tesis: debe quedar explícita al principio del desarrollo. Debe quedar avalada por el desarrollo de la argumentación; no puede haber contradicciones, ni se pueden defender tesis diferentes a lo largo de la disertación. Sí es admisible que a veces la tesis defendida exprese una duda; y que toda la disertación sea coherente con esa duda, que se explicita de nuevo en la conclusión como un asunto no resuelto.

2.2. La introducción hace un planteamiento válido del problema. Debe quedar analizado el problema que plantea el título. A veces se puede analizar si en el título ya va implícito algún supuesto. Se puede valorar la gravedad que tiene, si nos afecta a nosotros, si afecta a otras personas... Se puede también analizar la diferentes posiciones posibles ante ese tema, sin explicitar todavía cuál va a ser la nuestra, la que vamos a defender en la disertación. No es imprescindible que figure siempre todo lo anterior;

se trata de que figure algo de eso y que el alumno se distancie del problema para analizarlo antes de tomar partido.

- 2.3. Hay una estructura correcta y un hilo conductor. Se trata de ver si se analiza adecuadamente el problema a tratar, si se adopta una posición y se argumenta adecuadamente al mismo tiempo que se refutan otras posiciones alternativas y si se desemboca en una conclusión coherente con el conjunto y que resulte convincente.
- 2.4. Se desemboca de modo natural en una conclusión que recoge y sintetiza el conjunto de la disertación.

3. ARGUMENTACIÓN

Pretendemos analizar aquí algunos elementos claves del pensamiento crítico. También queremos dejar constancia de que la combinación de todos ellos, la síntesis, tiene ya más que ver con el pensamiento creativo (pensamiento crítico y pensamiento creativo no son conjuntos disjuntos).

- 3.1. Se trata de ver si se explicita la tesis a defender y se avala adecuadamente. Para avalar la propia tesis se pueden utilizar ejemplos, analizar causas, prever consecuencias, desvelar supuestos de partida, establecer relaciones... pero no se trata de que haya que hacerlo siempre todo ni los alumnos deben tener la impresión de que se trata de cumplir con cada apartado. Se trata de conseguir un conjunto con viveza y frescura, que persuade y convenza, utilizando algunos de los elementos anteriores.
- 3.2. Se trata de ver si se explicitan otras tesis alternativas y se refutan con ejemplos, causas, consecuencias, relaciones,...

5. Observaciones y evaluación

1. Plantilla del cuaderno-diario de clase	179
2. Plantilla de observación por capítulos	182
3. Plantilla de observación de factores cognitivos	183
4. Cuestionario de autoevaluación	184

Incluimos aquí un total de cuatro plantillas que pueden ser muy útiles no sólo para la calificación del alumnado, sino también para una auténtica evaluación de los pasos que vamos dando hacia ese ideal que sería la constitución de una comunidad de investigación. No se trata de utilizarlas todas; cada profesor seleccionará las que considere adecuadas o puede elaborar otras por sí mismo. Nos limitamos a presentar aquí algunos modelos que a nosotros nos han resultado útiles en clase.

1. Plantilla del cuaderno-diario de clase: muestra un modelo de lo que se espera que quede reflejado en un cuaderno-diario de clase tras una sesión de diálogo en el aula. Hay muchas indicaciones para el profesor, que para los más experimentados en el programa FpN sobran, pero que pueden ser útiles para los que se inician en él.

2. Plantilla de observación por capítulos: es útil para que el profesor tome nota (y, de paso, conciencia) de factores que pueden perjudicar seriamente el desarrollo del proceso de la comunidad de investigación. Se trata de intervenir y atajar los obstáculos. Un mecanismo muy eficaz puede ser hablar individualmente con algunos alumnos, por ejemplo.

3. Plantilla de observación de factores cognitivos: cada día un alumno va tomando notas. Hemos pretendido empezar con muy pocos factores para que sean fáciles de observar. No siempre, pero en alguna sesión se puede hacer una revisión del proceso de diálogo. Se va repasando todo el turno de palabra y se pide que entre todos recuerden quién ponía ejemplos, quién pedía razones... No sólo sirve para evaluar esa sesión; también sirve para que los alumnos sepan lo que se espera de ellos.

4. Cuestionario de autoevaluación: con esta plantilla podemos evaluar la participación, que es condición de posibilidad para avanzar hacia la comunidad de investigación, que requiere además de un incremento de razonamiento, diálogo y creatividad. Si el alumno realiza una autoevaluación toma conciencia de lo que está haciendo bien y de lo que debe hacer mejor.