

Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

Trabajo fin de máster

Quiero ser como Patocka

¿El conocimiento de hechos históricos que transgreden los derechos humanos desarrolla una empatía más afinada en el alumnado adolescente de hoy en día?

Presentado por: Montse Bosch Saumell

Línea de investigación: 1. 1. 10. Educación, política y sociedad

Director/a: Dra. Cristina Fernández-Laso

Ciudad: Montblanc

Fecha: 16/01/2015

Resumen: El Trabajo de Fin de Máster que a continuación se presenta es una investigación teórica y práctica que plantea la existencia de una relación esencial entre el conocimiento de hechos históricos que transgreden los derechos humanos y el desarrollo de una conciencia y empatía más afinada y crítica en los adolescentes de hoy en día. Por ello, se ha realizado un estudio de campo a un grupo de 70 alumnos que cursan, actualmente, cuarto de la ESO en la ciudad de Reus y a través del cual se ha comprobado que realmente el conocimiento histórico está relacionado con la adquisición y el desarrollo de la imaginación moral. La investigación práctica se ha realizado a partir de tres horizontes: uno metahistórico, que es la visión de la historia que defiende de Jan Patocka, los sucesos históricos relacionados con la Primavera de Praga, la Carta 77, y, las circunstancias de vida que este pensador sufrió. Por ello, se ha realizado una práctica educativa a alumnado de cuarto de Educación Secundaria Obligatoria para probar si la explicación, y, el posterior análisis en clase, de los postulados expuestos en la Carta 77 y la teoría moral de Jan Patocka, genera en los adolescentes una mayor conciencia ética de la importancia esencial que tienen los artículos que defiende la Declaración Universal de los Derechos humanos.

Palabras clave: investigación, conocimiento, derechos humanos, conciencia, empatía, adolescentes, Patocka, Carta 77, práctica, educación, historia, ética.

Abstract: The Working Final Master that follows is a theoretical and practical research posits the existence of an essential relationship between knowledge of historical facts that transgressed human rights and the development of a more refined awareness and empathy and critical in teenagers today. Therefore, we have conducted a field study to a group of 70 students enrolled currently fourth of ESO in the city of Reus and through which are proven to actually historical knowledge is related to the acquisition and development the moral imagination. The fieldwork was conducted from three horizons: a meta-historical, that is the view of history that explain Jan Patocka, historical events related to the Prague Spring and Charter 77 and the circumstances of life that this thinker suffered. Therefore, it made an educational practice to students in fourth of Secondary Education; to test whether the explanation and the subsequent class discussion of the principles espoused by the Charter 77 and the moral theory of Jan Patocka in adolescents generates greater awareness ethics of essential importance of articles that defend the Universal Declaration of Human Rights.

Keywords: research, knowledge, human rights, awareness, empathy, teenagers, Patocka, Charter 77, practice, education, history, ethic.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

1	Introducción	4
1.1	Justificación del trabajo y su título	5
2	Planteamiento del problema	8
2.1	Objetivos	10
2.1.1	Generales	10
2.1.2	Específicos	10
2.2	Breve fundamentación de la metodología	11
3	Desarrollo: revisión bibliográfica y fundamentación teórica	13
4	Materiales y métodos	14
4.1.	Materiales	14
4.2.	Métodos	16
4.2.1	Observación y cuestionario	16
4.2.2	Experiencia práctica	17
4.2.3	Resultados y análisis	17
4.2.2	Experiencia práctica	23
5	Discusión	36
6	Conclusiones	37
7	Líneas de investigación futuras	38
8	Bibliografía	39
8.1	Referencias: libros o artículos citados en el trabajo.	39
8.2	Bibliografía complementaria.	40

1 Introducción

“Para una primera consideración, en cierto modo, natural, el pasado “ya pasó”, y por tanto, “ya no es”. La realidad humana es, en esta concepción, su puro presente: lo que en él es y hace efectivamente. Y esto es precisamente la historia: una sucesión de realidades presentes. El pasado no tiene ninguna forma de existencia real: en su lugar poseemos un fragmentario recuerdo de él. Esta forma, puramente mnemónica, de pervivencia del pasado tiene una enorme utilidad para resolver sus problemas presentes, no le es indiferente al hombre saber cómo se condujo en análogas situaciones pretéritas. De ahí que la “programática” sea entonces el verdadero justificante de nuestra ocupación con el pasado: “historia magistra vitae”, decían los antiguos.” (Zubiri, 1987) Este texto magistral de Zubiri, es una explicación magnífica de la máxima romana que lo finaliza *historia magistra vitae*, la cual contiene la esencia medular de este trabajo: que es probar como esta señala que el conocimiento del pasado nos hace doctos para la vida, y ello conlleva el desarrollo de la imaginación moral: la capacidad que ha permitido, como apuntaba Hume ya en el siglo XVII, (Hume, 2001) proyectar criterios de acción moral, principios que regulan nuestra vida activa. Ésta es pues, la quimera del trabajo que a continuación pueden leer, comprobar como apunta Zubiri en el texto que abre esta introducción y, así mismo, la ética humanana expuesta en su libro *Investigación sobre los principios de la moral* que podemos afirmar que, efectivamente, la memoria del pasado nos permite desarrollar un sentimiento moral de empatía hacia todos nuestro congéneres. Por ello, la presente investigación contiene dos ámbitos de estudio, uno teórico y otro práctico. En el primero, se ha indagado en la historia del pensamiento filosófico e histórico occidental para encontrar elementos teóricos que sustenten la hipótesis que nos hemos planteado, recordémosla: “si realmente existe una relación consustancial entre el conocimiento de la historia del pasado y nuestra moralidad”. Y después, se ha llevado a cabo una práctica, la cual se ha realizado dentro del ámbito educativo y concretamente a alumnos de edades comprendidas entre los 15 y los 17 años, es decir se ha realizado una experiencia educativa histórica y conductivo-emocional, a partir de la cual se ha discutido si realmente podemos sostener que profundizar en la sabiduría histórica del pasado,— en alumnos de educación secundaria—, comporta un mayor desarrollo de su empatía y imaginación moral. Para ello se escogió un episodio de la historia contemporánea universal, ya que de este modo nos ceñíamos a la normativa del currículum de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y, especialmente a lo que señala una de las competencias específicas de la materia de Ciencias Sociales, Geografía e Historia y que explica así : “La transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación”, recogida en el Real Decreto 143/2007, del 26 de junio, para la enseñanza de la Educación Secundaria Obligatoria, en Cataluña.

De esta manera, el trabajo que van a leer incluye la exploración de tres grandes cuestiones, las cuales son básicas para que teoría y práctica se fusionen y den resultados efectivos de comprobación para

la hipótesis planteada: ¿Qué se ha investigado? ¿Por qué? ¿Qué procedimiento se ha seguido? Éstas cuestiones incluyen, así mismo, el campo de acción donde se ha realizado la experiencia, la metodología de investigación teórica y práctica que se ha seguido, su justificación y las conclusiones a las que se ha llegado. Porque siempre que se busca es para encontrar. Y como señalábamos al inicio de este apartado, la quimera perseguida ha sido probar que el conocimiento del pasado incide en los criterios que escogemos para configurar nuestra acción moral.

1.1 Justificación del trabajo y su título

“El hombre no puede ser en la indiferencia, propia de los entes extrahumanos; tiene que cumplir, llevar su vida, “explicarse con ella.” (Patocka, 1988). Tal y como sugiere el pensador de Bohemia el ser humano se explica y se conoce a través de los demás, por ello como muy bien defendió ya Aristóteles (384 aC-322 aC) somos seres sociales y sociables, y esta característica nos define como seres ligados a los demás, porqué necesitamos de ellos, bien sea por interés o supervivencia como señala Hobbes en su obra el Leviathan (Hobbes, 2006) o bien sea como sostuvo Jan Patocka que nuestras vidas son responsabilidad hacia nosotros mismos y los demás. Recordemos que en este pensador la filosofía de la historia “se convierte así en filosofía de la libertad y la responsabilidad humanas, en angustia y riesgo de ser posible, en espacio político de disidencia y sacrificio” (Fernández, 1996). La investigación que presentamos parte, ante todo, de una primera visión teórica esencial y es la confianza que en el ser humano hay una tendencia natural hacia la moralidad, tal y como ya apuntaron Hume, Stuart Mill (Londres, 1806-Aviñó 1873) y el mismo Jan Patocka, — que es el pensador del cual partimos y nos centramos en este trabajo—. Por ello, el objetivo primero de la investigación fue preguntarse de qué modo podíamos desde el mundo educativo potenciar esta tendencia a la moralidad que ya de por sí tenemos los humanos. ¿Por qué surgió la necesidad de fortalecer la capacidad moral en los adolescentes?; ¿por qué hacerlo desde Patocka y su relación indisociable con la Primavera de Praga y la Carta 77? ¿Qué buscábamos y qué queríamos probar con todo ello? A continuación y para comprender la decisión tomada vamos a dilucidarlo a través de las cuestiones que hemos abierto.

¿Por qué surgió la necesidad de fortalecer la capacidad moral de los adolescentes?

Desde Platón (Atenas 427 aC- 347 aC) hasta pensadores actuales como Agnes Heller (Budapest 1929) se ha defendido la importancia de la educación como garantía de una ciudadanía más ética. Pero la necesidad de hacerlo en alumnos adolescentes de cuarto de la ESO surgió a raíz de haber observado y al mismo tiempo detectado —fruto de las vivencias de más de diez años en el terreno educativo— que la mentalidad de los jóvenes de hoy en día ha sufrido cambios profundos que reclaman, no tan solo, formas diferentes de enseñar, sino, también, maneras diferentes de hacerles pensar con sentido. Estudios actuales muestran que los alumnos son nativos digitales (Marc Prensky, New York 1946), “En la actualidad, nuestros hijos están siendo socializados de una manera muy diferente a la nuestra, sus padres”; “Las cifras resultan abrumadoras: más de 10000 horas invertidas en

videojuegos; más de 200.000 mensajes de correo electrónico gestionado –tanto recibidos como enviados instantáneamente–; más de 10.000 horas empleadas hablando por teléfono móvil; más de 20.000h viendo la televisión” (Prensky M. , 2010) escribe Prensky, y , como apunta Cassany (Cassany, 2006) ello ha supuesto en los adolescentes un cambio en los significados, es decir, los cambios en la escritura y la lectura ha provocado, también, que la forma de interaccionar en el mundo y con los demás sea diferente a la de sus antepasados del siglo XIX (Prensky M. , 2011). De hecho y desde la propia experiencia docente, se ha detectado un aumento entre los adolescentes de conductas cada vez más individualistas y con tendencias incluso, entre algunos de ellos, aislacionistas. Así mismo se ha constatado, en no pocos, un empobrecimiento de la competencia emocional, lo cual repercute en sus habilidades sociales y surgen carencias importantes para resolver sus propios conflictos. Estas características conductuales que se dan en muchos de los adolescentes de hoy en día podríamos agruparlas bajo el concepto de carencia sensitiva¹, la cual se define como la pérdida de sensibilidad hacia los acontecimientos de vida que se dan. Aunque ello no significa que no establezcan relaciones sociales, todo lo contrario, tienen muchas más que sus congéneres del siglo pasado, pero éstas son mayoritariamente virtuales: Twitter, Facebook y WhatsApp se han convertido en plazas públicas, ventanas desde las cuales los jóvenes se relacionan e interactúan, pero éstas, muy al contrario de lo que parece, no constituyen una garantía de su acceso a la información del mundo, es decir, están conectados al mundo sin sentir qué pasa en éste, aunque la red haya pasado a constituir el vínculo desde el cual se da su vida social más próxima. Los jóvenes de hoy se conocen en internet, se enamoran en la red y cortan a través del WhatsApp. Esta forma de actuar virtual los hace aparentemente más próximos, pero al mismo tiempo los aleja de aquella capacidad instintiva e intuitiva que nos permite comprender la piel experiencial y emocional de los demás. Es decir, cada vez les cuesta más desarrollar una buena imaginación moral o empatía. Por ello, y después de haber observado, año tras año, estas constantes surgió la cuestión de investigar y probar, primero, que realmente era así: que existe una carencia en cuanto a empatía moral por parte de los adolescentes de hoy en día, y, segundo, que ésta podía desarrollarse desde el ámbito de las ciencias sociales, para reclamar de este modo, la importancia que tienen los contenidos de la materia de Ciencias sociales e Historia en la conformación de la personalidad de los adolescentes, ya que como veremos más adelante de ella depende la cura de ésta carencia sensitiva que hemos denominado y explicado ya anteriormente. A tal fin y como veremos, se ha escogido para el trabajo de campo el alumnado que cursa cuarto de la ESO en el Instituto Roseta Mauri de Reus (Tarragona). De este modo se ha comprobado que la enseñanza de la historia, y concretamente de aquellos hechos que desobedecen la Declaración Universal de los Derechos Humanos desarrolla y crece la empatía moral de los adolescentes.

¹ Concepto acuñado por la docente que desarrolla la investigación.

¿Por qué hacerlo desde Patocka y su relación indisociable con la Primavera de Praga y la Carta 77?

Necesitábamos encontrar un marco teórico que defendiera la esencialidad de la vida de los seres humanos en el mundo como responsabilidad. Podíamos haber escogido numerosos teóricos, como Todorov, Nussbbaum, entre otros, cuyas ideas defienden la hipótesis que investiga este trabajo, es decir, la insoluble relación entre conciencia histórica y moralidad. Así mismo, buscábamos hechos históricos internacionales que permitieran trabajar, por una parte la discusión y el debate sobre derechos humanos y acción humana y, por otra, pudieran ampliar o profundizar aquellas competencias específicas y contenidos de la materia de Ciencias Sociales e historia en cuarto de ESO y que prescribe Real Decreto 143/2007, del 26 de junio, para la enseñanza de la Educación Secundaria Obligatoria, en Cataluña. De este modo y después de desbrozar entre diferente bibliografía² surgió la idea de trabajar con la vida y el entorno histórico de Jan Patocka (1907-1977), el cual es uno de los mejores representantes de lo que se ha llamado ideal de vida socrático: su biografía es también una lección de moralidad. Recordemos que este intelectual de Bohemia y heredero de la Primavera de Praga (1968) murió mientras era interrogado por la policía checa en el año 1977, después que el gobierno comunista intentará silenciar la declaración de la Carta 77, documento que un numeroso grupo de intelectuales, entre ellos Patocka, habían firmado, en el cual se pedía al régimen comunista checoslovaco que dejara de desatender los pactos firmados un año antes en y por el mismo gobierno Checoslovaco en las convenciones internacionales sobre derechos humanos, cívicos, económicos y sociales. De este modo, la figura de Patocka nos permite abordar una perspectiva bifronte: por un lado, sus ideas sobre la historia y la acción del hombre en ella defienden un ser humano empático (Patocka, Libertad y Sacrificio, 2007), ya que éste asume la vida como responsabilidad, y, por otra, el entorno histórico, —Primavera de Praga 1968 y Carta 77— y el ejemplo de su propia vida, conforman un paradigma conceptual des del cual se ha podido desarrollar el objetivo esencial de la investigación: la relación básica entre a explicación de hechos históricos que transgredieron los derechos humanos y el desarrollo de la empatía. Lo cual profundiza como veremos en una de las competencias específicas de la materia de Ciencias Sociales y historia de 4º curso de ESO y que es: la competencia de habitar y ser en el mundo y que señala la LOE (Ley Orgánica de Educación²/2006, de 3 de mayo).

¿Qué buscábamos y qué queríamos probar con todo ello? «Los niños constituyen un alto porcentaje de la humanidad, de sus tribus, pueblos y naciones, en tanto que habitantes. Nuestros conciudadanos de siempre. Han sido, son y serán. No es ninguna vida de risas. No, la infancia son años largos e importantes en la vida de un hombre ». estas palabras que escribe Janusz Korczak en su libro *El derecho del niño al respeto*, comprenden el núcleo de aquello que ha perseguido en todo momento este trabajo y que al mismo tiempo ha sido la luz que irrigado todas sus partes. Janusz Korczak defiende la figura del niño como ciudadano, el presente trabajo sigue su camino y por ello

² En el apartado revisión bibliográfica se detalla este proceso.

es una declaración del derecho del adolescente a ser tratado, también, como ciudadano, como sujeto político y como ser democrático. Por ello el trabajo quiere ser un apoyo y soporte para el profesorado de Educación Secundaria y, más concretamente, para aquellos que pertenecen al ámbito de las Ciencias Sociales y la Historia. Ya que esta investigación prueba la necesidad urgente de ofrecer acciones educativas, —debates éticos, dilemas morales, participaciones activas, lectura de noticias...—, que fomenten las habilidades de pensamiento emocional y moral, ya que son aquellas que nos hacen más críticos, analíticos, cooperativos, solidarios y tolerantes, en definitiva empáticos. Ya que como apuntó el mismo Patocka:

“El contacto con los otros es el componente primordial, el más importante, de este centro del mundo natural cuyo suelo es la Tierra y cuya periferia es el cielo. El contacto con los otros es el centro mismo de nuestro mundo, es lo que dota al mundo de su contenido más propio, pero también de su sentido principal, si es que no de todo su sentido. Sólo el contacto con los otros constituye el medio propio en que vive el hombre. Nuestro contacto sensible con la realidad presente, nuestra percepción, adquiere su significación principal del hecho de conferir a la realidad de los otros, a su co-presencia con nosotros en el mundo, una fuerza de convicción inmediata. Y también a la inversa: el contacto sensible, la percepción, no se endereza esencialmente al dominio de las cosas, sino a la esfera de los hombres.” (Patocka, Libertad y Sacrificio, 2007)

“La dimensión básica de la vida humana consiste en la búsqueda y descubrimiento del otro en uno mismo y de uno mismo en el otro. Todo el drama de la vida humana gira en torno a si será descubierto o no lo que este contacto primordial puramente situacional ya entraña de un modo implícito: la intimidad que se oculta por detrás de todo lo que se manifiesta. Yo y el otro nos descubrimos el uno al otro en la unidad de una situación significativa.” (Patocka, El movimineto de la existencia humana, 2004)

2 Planteamiento del problema

La idea medular que ha originado este trabajo es haber detectado en los jóvenes adolescentes de hoy en día una relación nueva, —como ya se avanzaba en el punto *Justificación*—, en cuanto a su manera de interactuar con el mundo. Allí ya señalábamos a partir de los estudios de Prensky y de Cassany que los adolescentes del siglo XXI tienen otra manera de interactuar con “los otros” y la realidad, lo cual ha provocado en ellos una manera diferente de significar el mundo. Por ello y como apunta Lipovetsky en su libro *La era del vacío. Ensayo sobre el individualismo contemporáneo* (Lipovetsky, 1983) vivimos en un imperio de seducción efímera que ha provocado un deterioro del imperativo categórico que nació con Kant i la ilustración. Por ello la concepción de la historia y el modo de pensarla también ha variado. Y es, precisamente, en los jóvenes adolescentes de hoy en día dónde se deja sentir con más arraigo esta nueva manera de pensar la historia, que es como lo define Lipovetsky: la era del crepúsculo del deber y de la agonía de la ética como criterio moral de acción.

Esta asepsia por todo acontecimiento que no sea propio ha convertido a jóvenes y adultos en *voyeurs* del mundo, y ello ha generado lo que anteriormente hemos denominado como: “carencia sensitiva”. “La vida sin imperativo categórico, la vida kit modulada en función de motivaciones individuales, la vida flexible en la era de las combinaciones, de las opciones, de las fórmulas independientes que una oferta infinita hace posibles. Seducción en el sentido de que el proceso de personalización reduce los marcos rígidos y coercitivos, funciona sibilamente jugando la carta de la persona individual, de su bienestar, de su libertad, de su interés propio” (Lipovetsky, 1983). Esta narración de vida posmoderna es la que se han encontrado los adolescentes de nuestro siglo y por ello sus conductas son el resultado de ésta visión del mundo que ya nada tiene que ver con la de sus abuelos. Esta óptica del mundo ha generado formas de comportamiento diferente y ello ha supuesto una decadencia progresiva de interés por la historia como sabiduría. Por ello se han realizado dos trabajos de campo diferentes, y, así mismo, íntimamente conectados, por un lado y para poder constatar que, efectivamente, los jóvenes estudiantes de hoy en día tiene poco desarrollada su empatía, hicimos una encuesta al alumnado que cursa 4º de la ESO,—a cada uno de ellos—. La decisión de tomar como muestra de población a los jóvenes de entre 15 y 17 años que cursan 4º de ESO, ha sido por las características del alumnado en esta edad: debido a las circunstancias académicas y madurativas en las que están inmersos están en un momento vivencial de traspaso, lo cual favorece una tendencia mayor hacia la introspección. Por otra lado y partiendo de la observación en el aula y, sobretudo, los resultados obtenidos en la encuesta. Se ha detectado una carencia sensitiva en el alumnado de 4º curso de Secundaria (como se verá en el apartado *Resultados*): la mayoría de ellos desconocen muchos de los artículos que señala la Declaración Universal de los Derechos Humanos y, al mismo tiempo, están poco acostumbrados a reflexionar sobre la repercusión moral de sus acciones para con los demás. Esta diagnosis se percató de que existe una fisura en la educación moral del alumnado de hoy en día, y ello abre la necesidad urgente de proporcionar recursos educativos que permitan al docente realizar, en el aula y de forma creativa, debates y discusiones que versen y tengan en cuenta el conocimiento de los derechos humanos por parte del alumnado, y acrecienten, al mismo tiempo, su educación moral. De este modo, surgió la idea de confeccionar una herramienta útil para que desde la materia de Ciencias Sociales e Historia de 4º de la ESO el profesor pueda trabajar, como se ha dicho, los contenidos de los derechos humanos y la empatía moral, sin desatender los contenidos que prescribe el Real Decreto 143/2007 en materia de Educación de la Generalitat de Cataluña. Y, tal y como expone la *Justificación* del TFM, se ha escogido la figura de Jan Patocka, su relación con la Carta 77 y la llamada Primavera de Praga, porque estos contenidos admiten el trabajo de aquellos que recoge como obligatorios el currículo oficial para la materia de Ciencias Sociales y, así mismo, y permiten profundizar en la actitud moral del alumnado y su empatía moral.

2.1 Objetivos

El objetivo medular que persigue el TFM es probar que existe una relación interdependiente entre conocimiento histórico y el desarrollo de la imaginación moral en los adolescentes. Por ello y ante todo, analizaremos qué comporta en realidad el conocer los hechos del pasado histórico, ya que es la meta paradigmática y esencial de todo aquel trabajo que verse sobre la explicación y el saber de la historia.

La palabra conocer proviene del latín *cognoscere*, la cual significa conocer completamente y está compuesta de dos palabras: el prefijo *con_* que quiere decir, todo y junto y el verbo *gnoscer* que quiere decir conocer, y que a su vez guarda una relación esencial con la palabra gnosis que es conocimiento. De ahí que conocer significa adquirir conocimiento completo sobre algo. A raíz de esta significación definimos “conocer los hechos del pasado” como aquella comprensión profunda de los sucesos históricos. Y por consiguiente, a este objetivo primero y esencial debemos unirle el diálogo necesario que debe establecer todo alumnado de tal modo que el fruto de “esta conversación con el pasado” repercuta en su sensibilidad moral: la forma en que ellos van a sentir la historia y la manera como interactuarán después en el mundo. De ahí, que el objetivo medular, — y que de forma transversal está implícito en todos los objetivos generales y específicos que a continuación detallaremos—, es uno de los objetivos principales que se exponen en el Decreto 143/2007 en materia de Educación y más específicamente en la materia de Ciencias Sociales, Geografía y Historia, y que es este:

“Identificar las causas de algunos conflictos a lo largo de la historia y en la actualidad, valorando la necesidad de encontrar soluciones dialogadas a los problemas. Asumir los valores de la cultura de la paz en el transcurso de debates y tareas de grupo, adoptando una actitud responsable, solidaria, participativa y dialogante.” (Cataluña, 2007)

2.1.1 Generales

- Desarrollar un trabajo investigación crítico, creativo y que sirva de recurso educativo y complementario para todos aquellos docentes que imparten clase en la Educación Secundaria Obligatoria y en la especialidad de Ciencias Sociales, Geografía e Historia.
- Confeccionar una práctica educativa que revalorice y pruebe los beneficios que conlleva profundizar y analizar en el conocimiento de la historia como método para generar conciencia histórica y así mismo empatía moral en el alumnado adolescente.

2.1.2 Específicos

- Educar al alumnado en la comprensión histórica como toma de consciencia del sentido de pertenencia y diversidad cultural, reconociendo la igualdad de derechos y deberes de los individuos.

- Ofrecer a los docentes una actividad educativa que desarrolle la conciencia histórica y empatía moral del alumnado a través de una actividad concreta de la historia.
- Generar y desarrollar la empatía moral del alumnado de cuarto curso de Educación Secundaria obligatoria a partir de una práctica educativa cuyo contenido concreto es la figura de Jan Patocka y la Carta 77.
- Identificar e interrelacionar los hechos relevantes de la Primavera de Praga y al Carta 77 con la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH).
- Valorar, comprender y relacionar el pensamiento de Jan Patocka con la responsabilidad moral colectiva e individual en la historia.
- Identificar y analizar elementos de la historia que directamente han transgredido los artículos que expone la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH).

2.2 Breve fundamentación de la metodología

“En las ciencias sociales es imprescindible la noción de sistema. Por sistema entendemos, provisionalmente, la estructura de un campo de funciones según la organización de sus posibilidades. Pues bien, un grupo humano ha de entenderse, si se considera en su plenitud, como un sistema; las alteraciones en la población de un país o en su economía son alteraciones de un sistema” (Tierno Galvan, 1992) Como muy bien defiende, en este fragmento, Tierno Galván la metodología en ciencias sociales es siempre una herramienta que va a posibilitar una descripción de hechos a partir de regularidades verificadas y comprobadas por el mayor número de probabilidades. Y este ha sido el camino a seguir en este TFM, cuya pretensión buscaba la empatía del alumnado a través de la historia, y este ha sido el primer paso metodológico tomado: apuntar aquellas regularidades observadas en cuanto conducta y habilidad social del alumnado adolescente, porque éstas nos han alertado de aquello que los jóvenes de entre 15 y 17 años, de edad, necesitan. Y de la observación hemos pasado a la exploración consciente, significativa y práctica: el trabajo de campo. A través de una entrevista hemos detectado el estado actual de la empatía moral del grupo muestra de adolescentes estudiados. Sus respuestas y reflexiones nos han alertado de la necesidad de ofrecerles a ellos y a sus docentes, prácticas educativas cooperativas, basadas en la participación y el diálogo. De este modo y a través de esta metodología cuantitativa, recogimos datos suficientes para probar que los jóvenes que cursan 4º de ESO poseen una notable competencia digital, pero en cambio ha bajado su capacidad para saber comprender las emociones y los sentimientos de los demás. De ahí, que brotara, de una parte, la necesidad de encontrar teóricos del pensamiento occidental que hubiesen apoyado la tesis que abre este trabajo y que afirma: que hay una relación fundamental entre el conocimiento de hechos históricos que quebrantaron los artículos defendidos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos y empatía moral. Y, de otra, la de explorar toda la bibliografía de autores relacionados con los contenidos que van a darse en la práctica educativa que se realizó después del cuestionario, y que se centra en la explicación de un determinado momento de la historia

de Checoslovaquia en los años 70. Aquí, en forma de grandes puntos o apartados podemos ver las temáticas investigadas:

- Ensayos filosóficos e históricos que hayan investigado la imaginación moral y la empatía
- Primavera de Praga. Carta 77
- Vida y obra de Patocka
- Declaración Universal de los Derechos humanos

Estos cuatro apartados constituyen el paradigma narrativo desde dónde se proyectó *La Carta 77* y la óptica filosófica e histórica de Patocka. Para ello se han utilizado fuentes históricas primarias y secundarias que explican, de una parte, el período histórico estudiado que es el período comprendido desde la Primavera de Praga en 1968 y hasta la redacción en los años setenta de la llamada Carta 77. Así mismo, se han leído todos aquellos materiales fidedignos que narran la vida e ideas principales de Patocka, —ya que es la figura humana a través de la cual se explican los acontecimientos de dicha revolución, porque fue él precisamente uno de los impulsores de la Carta 77—. También se ha indagado en la lectura comprensiva de los artículos correspondientes a la Declaración Universal de los Derechos humanos y, así mismo, la biografía del filósofo Patocka, y, algunos textos de este pensador que están directamente relacionados con el período histórico estudiado. También, se ha profundizado en la lectura de obras históricas y pedagógicas del período checoslovaco relacionado con la Carta 77 y que se iba a explicar al alumnado. Observaremos en el punto *Justificación bibliográfica* a qué tipo de fuentes hemos recorrido y porqué. Posteriormente, y después de haber profundizado en los contenidos teóricos se ha delimitó qué tipo de práctica educativa se iba a planificar para el alumnado de cuarto de la ESO, para conseguir el objetivo principal de este TFM y que era probar la relación entre empatía y conciencia histórica.

1. 3. Breve justificación de la bibliografía utilizada

Inicialmente, se delimitaron, tan solo, dos vías de investigación. Por una parte, se recopilaron aquellas obras que trataban de forma exhaustiva y, en más profundidad, algunos de los conflictos internacionales que podían interesar al alumnado, como por ejemplo el libro de Tony Judt (2006), *Postguerra. Una historia de Europa desde 1945 hasta hoy*, (Judt, 2006), y, *La Edad Contemporánea. De 1945 hasta hoy* de Pasquale Villani, y otros de este mismo autor que investiga sobre conflictos internacionales contemporáneos (Villani, 1995). Además, de entre todos las fuentes secundarias que examinan los conflictos internacionales actuales se hizo una elección de entre aquellos materiales que narran acontecimientos históricos que han quebrantado de forma visceral los derechos humanos, ello se encontró, por ejemplo, en las lecturas cuya temática versaba sobre muchos de los trances existentes entre determinados países del mundo y la política exterior de Estados Unidos. Asimismo, se decidió limitar la exploración al problema actual de Estados Unidos con determinados países islámicos—es decir aquellos que mayoritariamente profesan la religión

islámica—, la razón tomada fue porqué contaban, lamentablemente, con un mayor número de hechos y pactos que habían quebrantado la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Se recogieron, por ello, los datos explicados en el libro contemporáneo de Antoni Segura *El Islam y el nuevo orden mundial* (Segura, 2013). También se hojearon aquellos que indagan en el conflicto Palestino-Israelí como el de Alain Gresh (Gresh, 2002). Y para buzear de forma más personal en la temática se leyeron y releieron aquellas fuentes primarias históricas que narran hechos de vida personal, los cuales son un testimonio valioso y único, ya que expresan como fueron transgredidos los derechos humanos en la piel propia de una vida. Se escogieron a tal fin, los libros de biografía histórica relacionados con los sucesos terribles que se dieron en la 2ª Guerra Mundial (1939-45), como son las obras de Primo Levi (1919-1987), *Trilogía de Auschwitz; Si esto es un hombre; La tregua* (Levi, 2008)... o el diario personal de vida (Frank, 2002) narrado por la adolescente Anna Frank (1929-1945) durante la segunda Guerra Mundial. Fueron consultados, y, algunos leídos en mayor profundidad los libros de Bonhumil Hrabbal (Hrabbal, 2014), Milosz Czeslaw (Czeslaw, 1981), Ivan Klima (Klima, 2002) ya que están relacionados directa e indirectamente con la historia de Checoslovaquia en los años 70. Finalmente y tras haber delimitado el campo teórico sobre el cual íbamos a trabajar e investigar nos centramos en la lectura de obras del autor central de la investigación del TFM, Jan Patočka, sus *Ensayos heréticos, Libertad y sacrificio* dedicados a la filosofía de la historia. Consiguientemente y para el análisis del concepto de empatía moral fueron consultadas, también, algunas de las obras clásicas y contemporáneas que tratan el concepto de imaginación moral o empatía, desde la obra de Hume que data del siglo XVII, siguiendo por Stuart Mill (Mill, 1998), el autor más emblemático del siglo XIX en cuanto a la defensa de una empatía natural en la humanidad, hasta Hannah Arendt (1958) (Arendt, 1974) (2012) y ya siguiendo por Noam Chomsky (Chomsky, 2014) o Zigmund Bauman (1925) y su *Modernidad líquida*. A continuación, y, en el siguiente apartado se detalla qué materiales bibliográficos formaron definitivamente y por qué, la fundamentación teórica y práctica de la investigación del máster.

3 Desarrollo: revisión bibliográfica y fundamentación teórica

Después de explorar y revisar toda la bibliografía relacionada, —que es la que hemos nombrado a modo general en el punto anterior—se observó que las dos vías de investigación propuestas que debían fusionarse: conocimiento de alguno de los conflictos internacionales e imaginación moral, eran demasiado amplias. De este modo, si el objetivo era que el alumnado de 4º de la ESO pudiera, realmente, entender con cierta profundidad uno de los conflictos propuestos para analizar si cambiaban sus criterios morales, necesitábamos muchas sesiones de clase para explicarlos bien. Y ello repercutiría en el resto de contenidos del currículum obligatorio prescrito para esta edad en la materia de Ciencias Sociales, Geografía e Historia. De este modo, se llegó a la conclusión que debíamos rebajar las expectativas del trabajo inicialmente planteado, y encontrar una fórmula donde conocimiento histórico y moralidad se dieran a la par. De ahí, surgió una idea nueva, un camino nuevo a recorrer, pero sin dejar, para nada, el umbral propuesto en el inicio de la investigación.

Después de una exploración de todos los materiales recogidos hasta aquel momento, y, sobre todo, de aquellos autores que tenían una relación directa con la 2ª Guerra Mundial y la defensa de los derechos humanos, nació la idea de ensamblar vida y pensamiento. Es decir, unir la biografía personal de uno de los pensadores con las ideas éticas que éste había desarrollado. De este modo el núcleo del trabajo y la propuesta práctica que se iba realizar en los alumnos sería mucho ágil y más motivadora, y, al mismo tiempo, resultaría de mucho más fácil comprensión si encontrábamos un personaje que él mismo reuniera en sus circunstancias de vida un ejemplo de lucha y determinación moral. Fue la figura del filósofo checo Jan Patocka quien cumplía con estas expectativas señaladas. I a partir de ahí, fue cuando se clarificó, finalmente, el tema del trabajo de investigación: *Quiero ser como Jan Patocka*, esta era la meta de investigación, primeramente, ofrecer toda la información posible sobre Patocka y su época, toda la documentación resumida de sus ideas y teoría moral, de tal modo que ellos mismos, los alumnos, contestaran a la pregunta formulada y que es el título del trabajo de investigación. La bibliografía con la que finalmente se ha trabajado y consultado ha sido toda aquella que examina la vida y obra de este filósofo, desde las obras escritas por el mismo, *Ensayos heréticos* (Patocka, 2009), *El movimiento de la existencia humana* (Patocka, 2004), *Libertad y sacrificio* (Patocka, 2007), hasta aquellas fuentes secundarias, Casanova (Casanova, 2008), Havel (Havel, 1979), entre otros autores que describen la situación de Checoslovaquia en la época de la redacción de la Carta 77 (1977), la cual es otro contenido clave de la actividad educativa que se realizó al alumnado, ya que consta como la primera manifestación intelectual de denuncia hacia el comportamiento inhumano y dictatorial del gobierno checo de ese momento.

4 Materiales y métodos

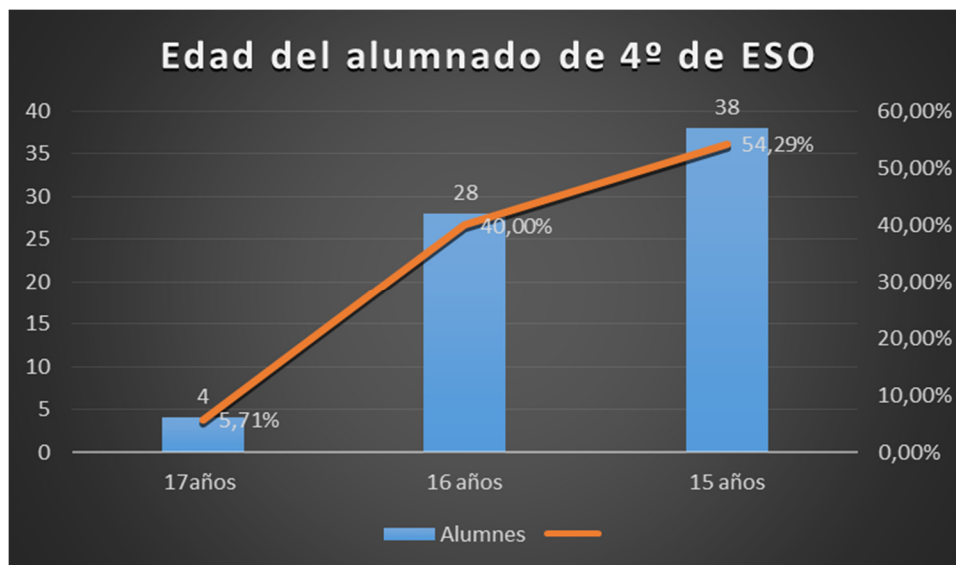
4. 1. Materiales

En este estudio la muestra de población escogida está formada por 70 estudiantes de 4º de ESO del Instituto Roseta Mauri de Reus, cuyas edades son entre 15 y 17 años. El Instituto Roseta Mauri de Reus es un centro de creación nueva, el cual inició su proyecto en el curso 2008-2009 y actualmente dispone de cuatro líneas de primero de la ESO. El Instituto está ubicado en una zona de la ciudad llamada Mas Iglesias, que aglutina dos barrios amplios que están en constante expansión. Es por ello que cada año el centro ha aumentado una línea por curso, y ahora se imparten todos los cursos de ESO (de 1º a 4º) y los dos cursos postobligatorios de Bachillerato. El objetivo principal del centro y recogido en el PAC y el PEC es educar íntegramente los alumnos y crear un buen clima de centro que promueva la convivencia de toda la comunidad educativa (alumnos, padres, profesores y miembros del PAS por igual). La población muestra escogida para la investigación han sido los grupo A y B de cuarto curso de la ESO. Y como podemos ver en el gráfico 1, —que aparece en la otra página— está formado por 70 alumnos, de entre 15 y 17 años, donde hay una relación del 40 % de alumnos que tienen 15 años de edad, el 38 % que tiene 16 y un número muy reducido, 5,7% que ya ha cumplido los diecisiete, estos, todos ellos, son han sido repetidores de algún curso. El grupo no presenta dificultades de aprendizaje salvo tres alumnos que cuentan con un Plan Individualizado de

aprendizaje (PI) porque hace poco tiempo que llegaron a España y tienen dificultades con el idioma. En general el conjunto del alumnado presenta una buena disponibilidad para el aprendizaje y su comportamiento en el aula es por lo general muy bueno.

Gráfico 1. *Edad del alumnado de 4º de la ESO*

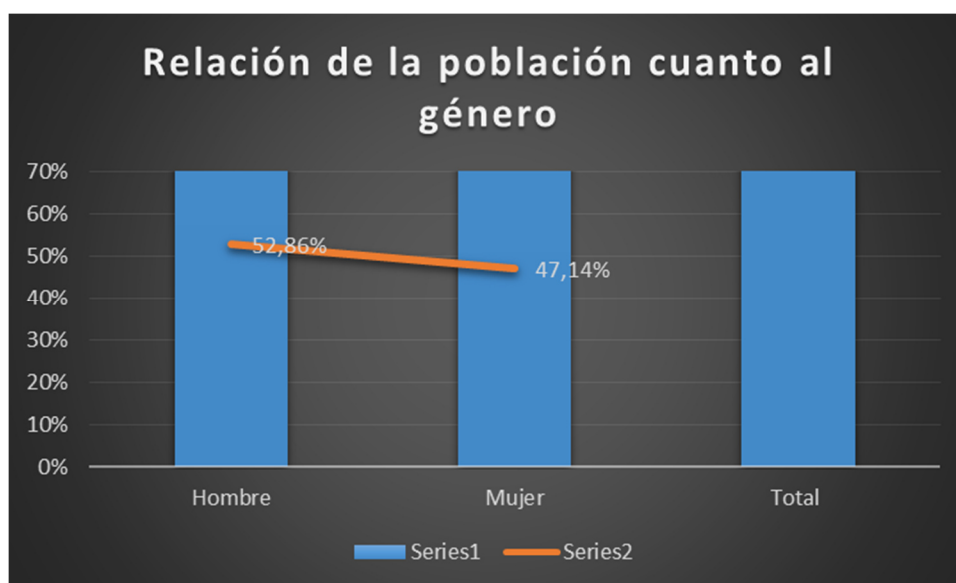
Fuente: Elaboración propia



A continuación se describe la población muestra en cuanto al género, y podemos descifrar teniendo en cuenta el gráfico 2, que hay un total de 37 chicas y 33 chicos, y juntos hacen un total de 70 alumnos, repartidos en dos clases de 35 alumnos cada una de ellas. Es bueno señalar que entre las dos clases de cuarto de la ESO hay una buena relación coeducativa, lo cual favorece el trabajo en clase.

Gráfico 2. *Relación de la población en cuanto al género*

Fuente. Elaboración Propia



4. 2. Método

- El camino a seguir ha sido en primer lugar, ordenar todo el material teórico encontrado y que era pertinente para la investigación. Por ello, se han delimitado dos campos de estudio: metahistórico y de sucesos : ya que examinó qué contenidos históricos son más idóneos para que el docente pueda potenciar la empatía del alumnado adolescente que cursa 4º curso de la ESO.
- Trabajo de campo:
 - Observación y cuestionario: se ha relacionado observación de la conducta de la población muestra escogida, con los resultados de un cuestionario realizado sobre conciencia histórica y empatía.
 - Experimentación práctica: realización de una actividad educativa específica que debía unir los contenidos específicos de la temática histórica que nos habíamos planteado, es decir, las circunstancias históricas que rodearon el manifiesto de la Carta 77 y de la vida de uno de sus más importantes propulsores: Jan Patocka,

4.2.1 Observación y cuestionario

Tras dos años consecutivos de trabajar en el mismo centro y haber tenido el mismo grupo de alumnos observamos que mientras que su capacidad digital e intelectual seguía un desarrollo ascendente, no podíamos decir que sus habilidades emocionales hubiesen aumentado en el mismo grado en que lo había hecho su conocimiento de contenidos. Para probar que, realmente, los ítems en cuanto a conducta emocional eran fiables realizamos un cuestionario a cada alumno, el cual incluía ocho preguntas cerradas, (ver anexo) tres de las cuales eran cuestiones relacionadas con el conocimiento histórico y los derechos humanos, las otras preguntas todas ellas buscaban poder valorar el nivel de empatía moral y social que tenía cada uno de ellos.

El cuestionario fue realizado de forma particular, ya que se desestimó realizar una imitación del llamado Interpersonal Reactivity Index (IRI) (Escrivà, Navarro, & García, 2003), propuesto por Davis (1983) y que es uno de los cuestionarios más utilizados para evaluar la empatía. El IRI de Davis resultaba demasiado alejado del objetivo que teníamos propuesto y que era la relación entre conciencia histórica de hechos que transgreden los derechos humanos y empatía en los alumnos. Por ello, aun habiendo explorado el IRI de David estructuramos un cuestionario diferente y novedoso, que pudiera relacionar la empatía del alumnado con su conocimiento sobre los artículos que señala la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Hay que añadir que una vez diseñado el cuestionario éste fue validado y aprobado su realización por el Departamento de Ciencias Sociales, Geografía e Historia del centro.

4.2.2 Experiencia práctica

Se elaboró una práctica educativa acorde al currículum establecido en la LOE para los cursos de 4º de ESO, en materia de Ciencias Sociales e Historia: competencias, contenido y objetivos didácticos, evaluación. Para comprobar la reacción de los alumnos durante el proceso de realización de la misma, y para analizar si el nivel de su empatía social había sufrido algún cambio después de haber hecho esta práctica educativa concreta. La experiencia educativa a realizar se articuló a partir de la explicación de la biografía del pensador checoslovaco Jan Patocka, las circunstancias históricas que padeció y que le empujaron a ser uno de los impulsores de la redacción de la Carta 77, que se publicó en enero de 1977 y que era una petición escrita contra la violación de los derechos humanos que perpetraba el régimen comunista checoslovaco del momento.

La experiencia educativa llevada a cabo también introdujo a modo de actividad evaluativa la reflexión y el análisis, a través de grupos cooperativos, de los contenidos explicados para detectar, posteriormente, si se habían dado cambios en el nivel de empatía moral del alumnado.

4.2.3 Resultados y análisis

A continuación se mostrarán los resultados de los dos materiales utilizados para probar la tesis que estructura todo este TFM: la relación entre conocimiento histórico y empatía moral en los adolescentes de cuarto curso de la ESO.

En el gráfico 3 y a raíz de la cuestión planteada podremos observar que el alumnado de 4º de la ESO, el 14, 29 % de ellos, prácticamente desconocía los artículos que pertenecen a la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH), en cambio un 50% sí había oído hablar de alguno en particular. Aun así, cuando se les preguntó que dijeran alguno de ellos nadie de los que contestó que conocían alguno pudo nominar ni tan siquiera el recuerdo general de uno de ellos. Ello nos confirmó lo que ya temíamos: que en el currículo de ESO que prescribe la LOE de 3 de mayo de 2006 no hay, salvo en la materia de Ciudadanía, ninguna más que incluya el conocimiento explícito o el análisis de los artículos de la DUDH.

En la siguiente página podremos observar los resultados que pertenecen al gráfico 3 y al gráfico 4: es curiosa la relación que podemos establecer entre los dos resultados de éstos, ya que el alumnado no es consciente de su desconocimiento acerca de los artículos que defiende la DUDH, porque si en la primera cuestión hay un 50% de alumnado que ha señalado que solo conocía alguno de los artículos, es poco fiable que luego ellos mismos puedan contestar bien a lo que pide la segunda pregunta: *¿Crees que estos son respetados por la mayoría de tus amistades?*, cuyos resultados son también sí, algunos. Vemos que en los dos casos la respuesta más frecuente es la que concierne al indefinido: algunos. Ello nos confirma que la respuesta es puramente estratégica en la mayoría del alumnado, y nos fundamentamos en esta apreciación porque ninguno de ellos pudo expresar, como hemos dicho

anteriormente, alguno de los artículos presentes en la DUDH. Lo cual nos indica, claramente, que la mayoría de alumnos respondió sin ser fiel a lo que realmente sabía sobre la pregunta. Contestó más bien para salvar la circunstancia o por aquella vergüenza de tener que confirmar que solo podía hablar de la DUDH de forma vaga y general, sin tener una conciencia bien fundada de ellos.

Gráfico 3. *¿Conoces alguno de los artículos que señala la Declaración de los Derechos Humanos?*

Fuente: Elaboración propia

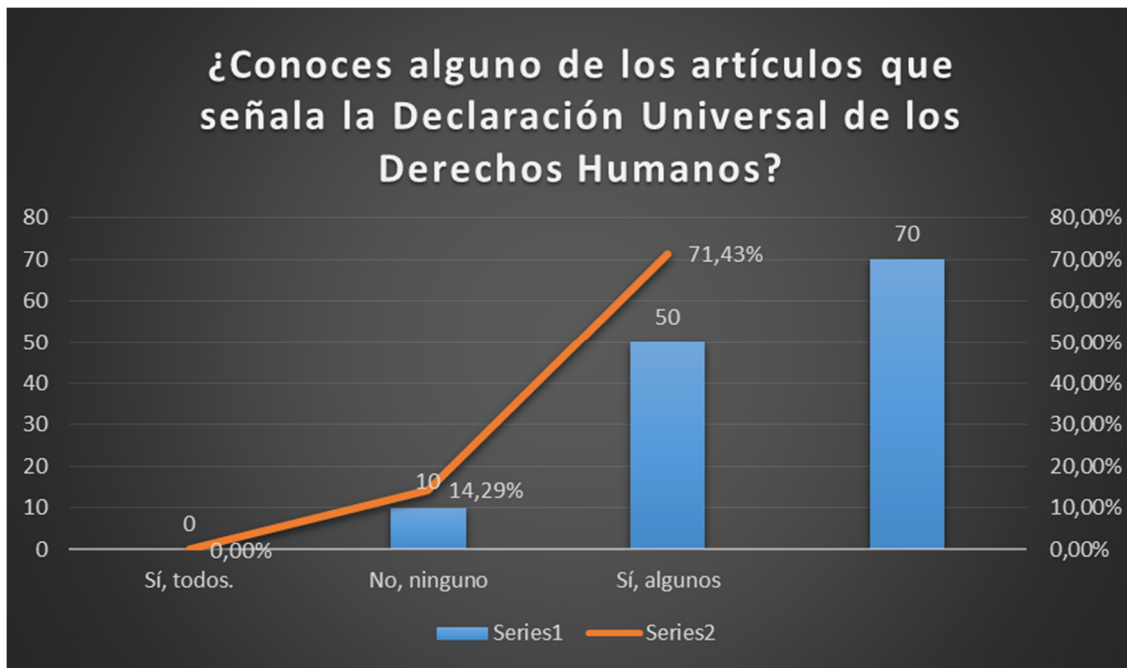


Gráfico 4. *¿Crees que éstos son respetados por la mayoría de tus amistades?*

Fuente: Elaboración propia



A continuación observamos los datos recogidos en cuanto al conocimiento del alumnado sobre la relación que existe entre muchos de los conflictos internacionales y el respeto de los derechos humanos por parte de determinados gobiernos y organizaciones. En el gráfico 5 podemos ver que su visión de la historia es pesimista, ya que un 58,57% contestó que la mayoría de países no respetaban la DUDH, aunque cuando se les pregunto por países concretos muy pocos supieron responder y aquellos que lo hicieron les faltaba mucha información de fondo.

Gráfico 5. *¿Crees que los artículos señalados en la DUDH se respetan en todos los países?*

Fuente: Elaboración propia

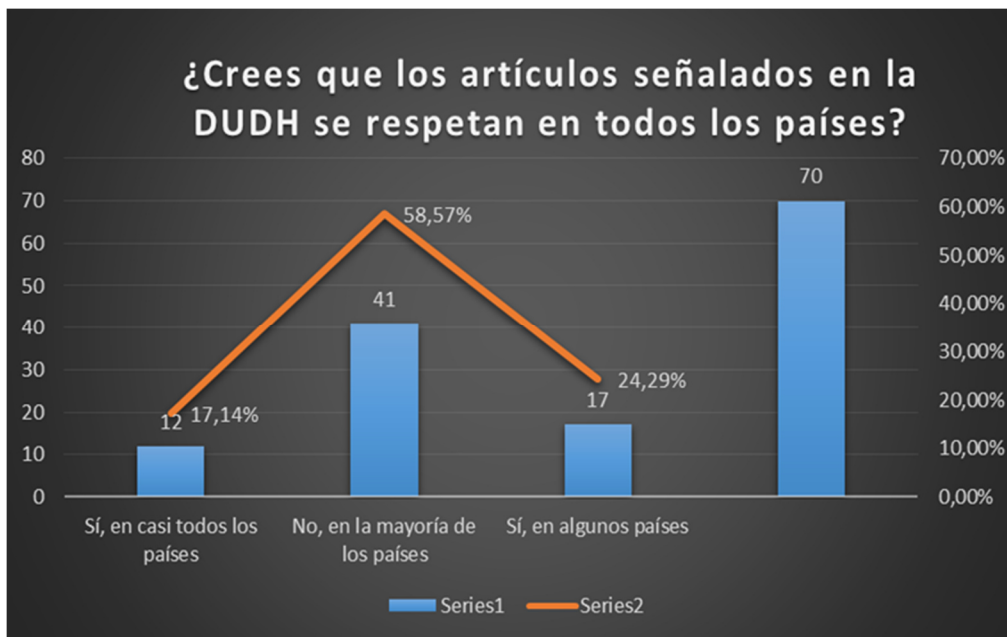
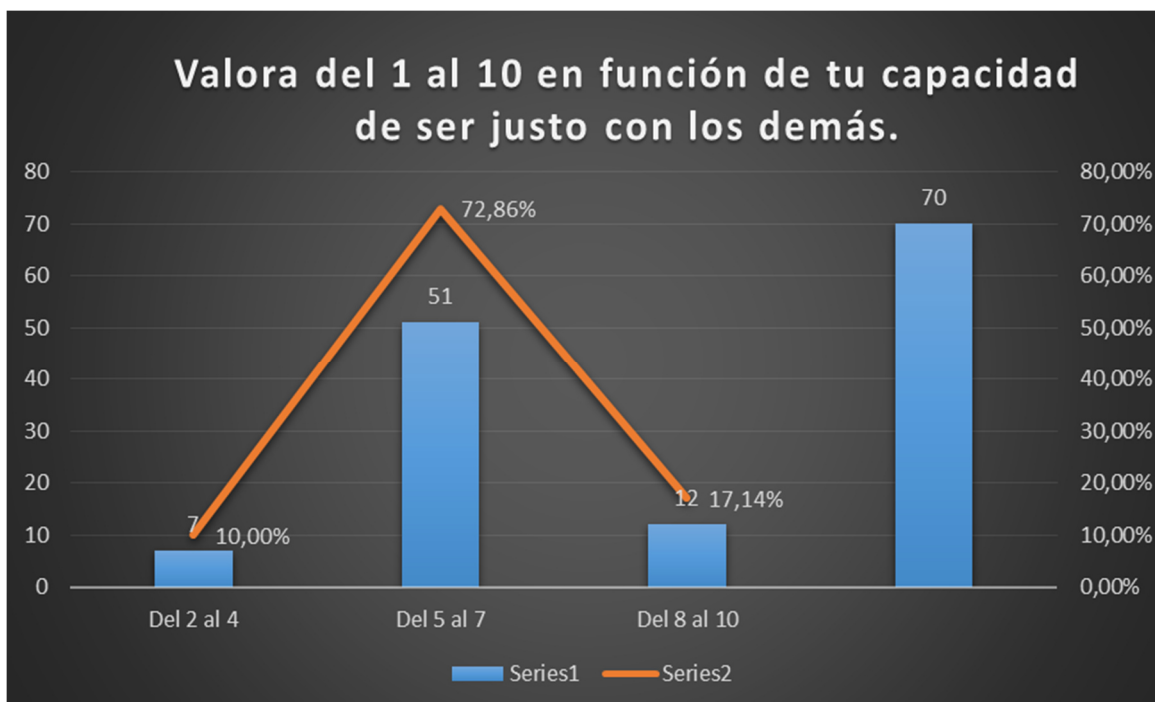


Gráfico 5. *Valora del 1 al 10 en función de tu capacidad de ser justo con los demás.*

Fuente: Elaboración propia

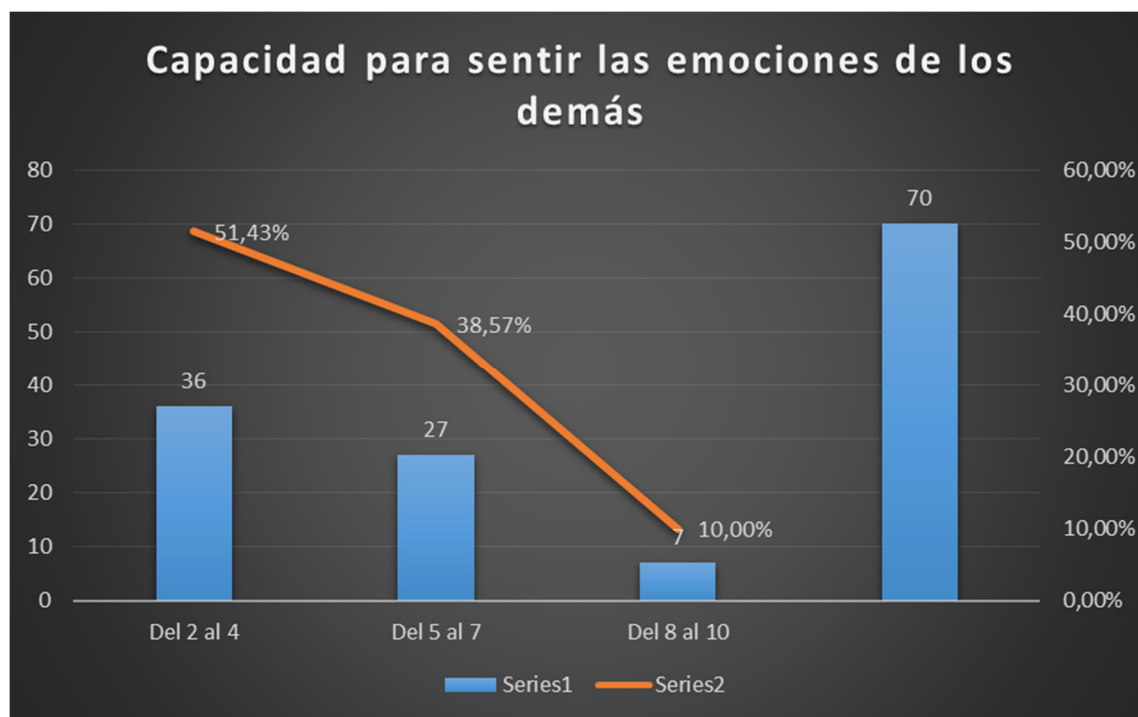


En cuanto al gráfico 6 la pregunta es de tipo individual cerrada y les delimita su empatía en función de una nota que el alumnado mismo debe asignarse. Hay que enfatizar que casi todos los alumnos al llegar a esta cuestión se sorprendieron al darse cuenta que muy pocos de ellos era críticos con las decisiones tomadas en cuanto a las acciones para con los demás. De tal modo, que un 51,43% valoró que no siempre era justo con los demás. A diferencia de un 38,57% que respondió que la mayoría de veces intentaban ser justos con los demás. El hecho que 36 alumnos contestaran que no siempre son capaces de ser justos con los demás, de entrada parece negativo, pero no lo es, ya que con ello indican que son individuos con un alto sentido de la sinceridad. Como muy bien indicó M., “A veces creemos que somos justos, y, si preguntáramos a las personas... nos daríamos cuenta que según el parecer de ellos no lo hemos sido”. Y es que quizás el sentido de la justicia como el de la belleza se encuentra, también, como ésta última, en los ojos que la miran.

Del mismo modo, si examinamos la respuesta que concierne al gráfico 7 vemos que también aquí los alumnos han sido, quizás algunos de ellos cautos. Ya que la mitad del grupo estudiado, un 51,43%, respondió que les costaba sentir las emociones de los demás, sobretodo, cuando éstos no las expresan. Y un 38,57%, más de una cuarta parte, contestó que se percataban de los sentimientos de sus compañeros.

Gráfico 6. Capacidad para sentir las emociones de los demás.

Fuente: Elaboración propia



En cambio cuando se les pregunto si también podían sentir las emociones de personas alejada de su entorno (por ejemplo cuando escuchan noticias graves o sucesos preocupantes que pasan en otros

lugares del mundo que no son su país) la respuesta empática, del alumnado, aún bajo mucho más. Como podemos observar en el gráfico 8, solo el 20% de la clase, siente interés por los conflictos internacionales y, por tanto, posee una buena empatía social. Los demás como podemos constatar tienen una imaginación moral-social poco desarrollada.

Gráfico 7. *Capacidad de sentir las emociones de personas alejadas de mi entorno*

Fuente: Elaboración propia

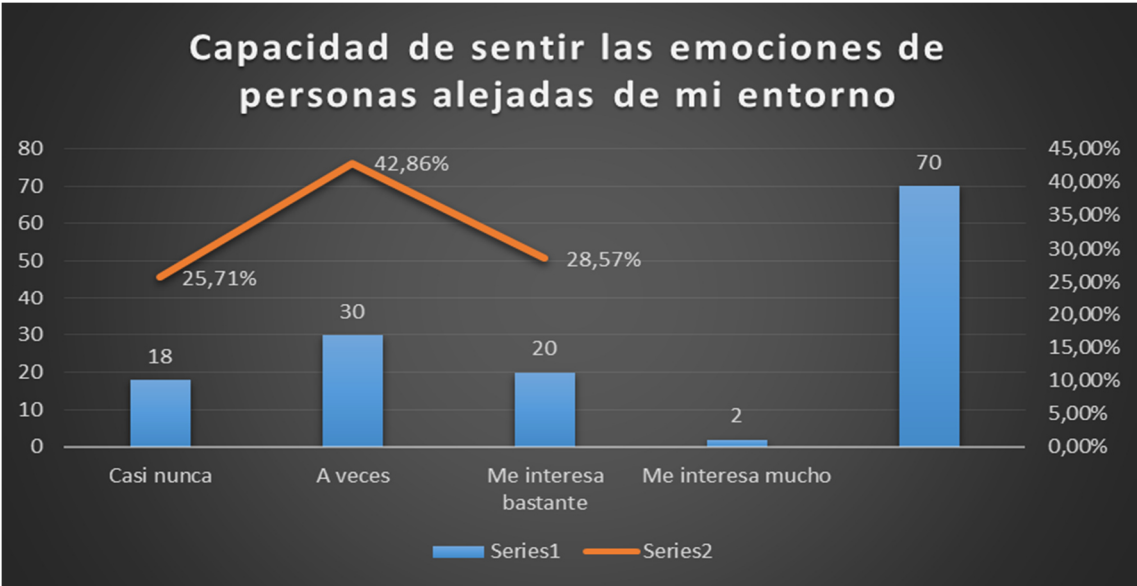
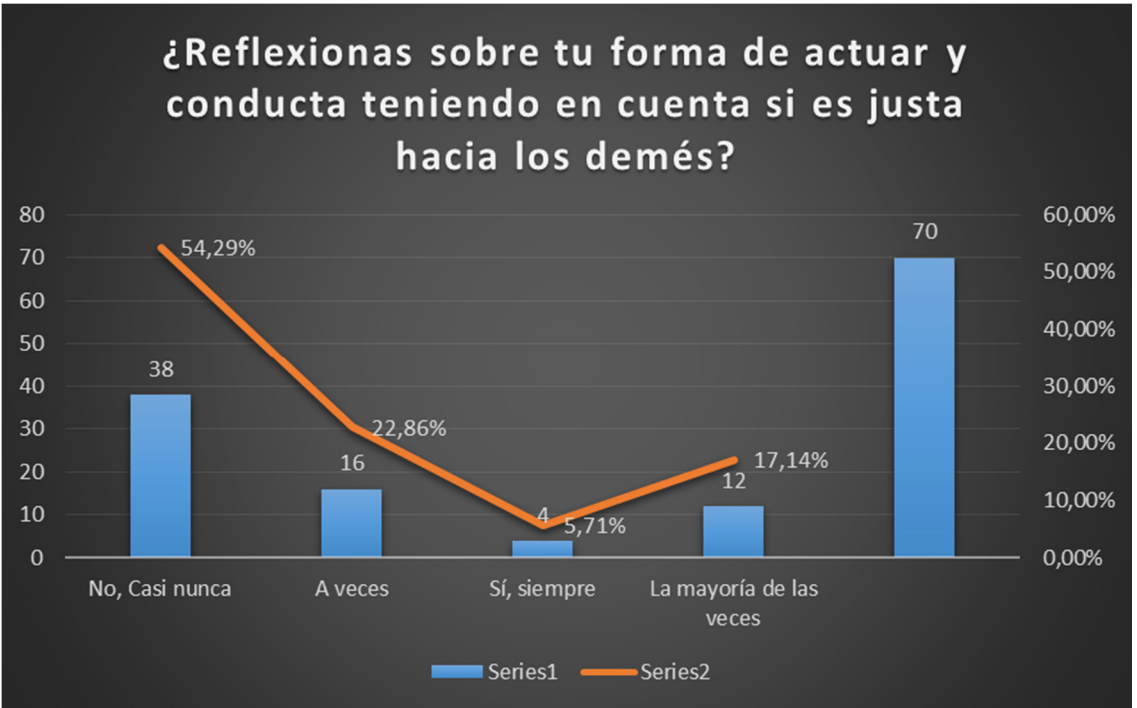


Gráfico 8. *¿Reflexionas sobre tu forma de actuar y conducta teniendo en cuenta si es justa hacia los demás?*

Fuente: Elaboración propia



De esta forma y cuando examinamos los datos que se dan en el gráfico 9, vemos lógica la respuesta dada, ya que cuando se preguntó al alumnado si tiene el hábito de reflexionar sobre si sus conductas son justas para con los demás, más de la mitad respondieron que muy pocas veces se lo planteaban.

Y, por ello, y si indagamos en los datos dados por el gráfico 10, que tenemos aquí abajo, y los comparamos con los del gráfico 9, arriba, veremos que podemos establecer una fuerte relación entre empatía moral desarrollada e interés por conocer la historia actual del mundo. Fijémonos que se da la misma proporción entre alumnado que nunca lee las noticias que versan sobre política y conflictos internacionales, 75,71%, y aquel que le cuesta reflexionar sobre su conducta hacia los demás, 54,29% contestó que nunca y lo hace y un 22,86% dijo que a veces, lo cual nos da un total de 77,15 % de alumnado que no suele repensar si sus acciones son éticas.

Gráfico 9

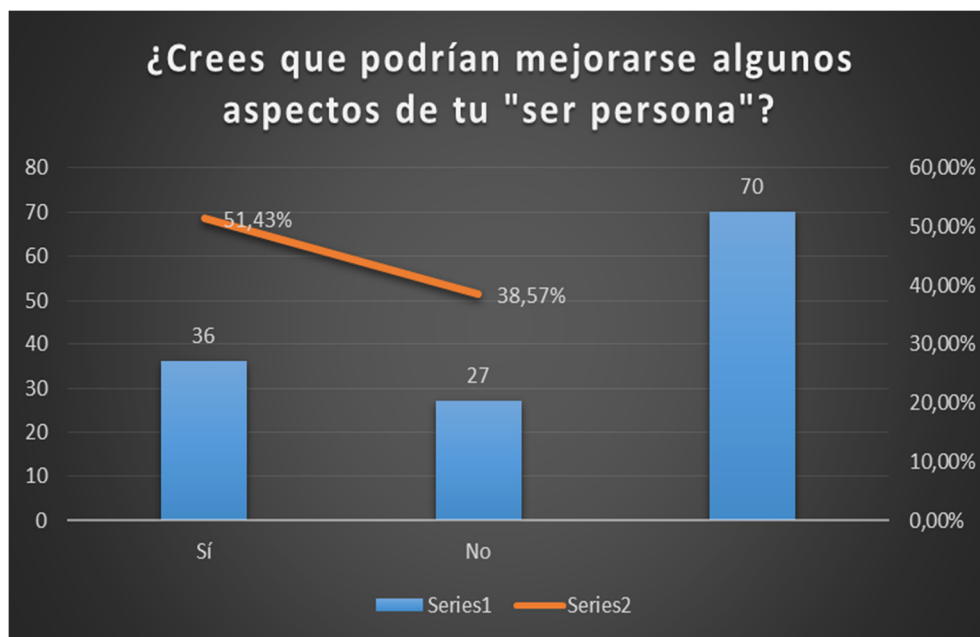
Fuente: Elaboración propia



En cuanto a la pregunta final del cuestionario y que está representada en el gráfico 11, en la parte superior de la otra página podemos observar, satisfactoriamente, que un poco más de la mayoría contestaron que querían mejorar su “ser persona”, respuesta que dio pie a introducirles la actividad práctica que se llevó a cabo en la siguiente clase y para el mismo grupo de alumnado adolescente estudiado. Al terminar el cuestionario se les preguntó si imaginaba por qué lo habían realizado, y la mayoría de ellos acertó en sugerir que el profesorado deseaba saber qué capacidad ética tenían hacia los demás y hacia el mundo.

Gráfico 10

Fuente: Elaboración propia



4.2.2 Actividad práctica

Como hemos señalado en el apartado métodos y materiales se diseñó la práctica educativa que a continuación podrán leer, para comprobar que, efectivamente, existe una relación cardinal entre el conocimiento de hechos históricos que transgredieron la Declaración Universal de Derechos Humanos y el desarrollo de la imaginación moral en el alumnado adolescente. De esta manera, no solamente se demuestra la relación entre empatía y conciencia histórica sino que se ofrece un recurso educativo para que los docentes puedan ahondar en el trabajo de la moralidad del alumnado a partir de la materia de Ciencias Sociales, Geografía y Historia. A continuación se detalla cómo se ha llevado a cabo esta actividad educativa complementaria. La cual consta de tres partes. Una primera sesión de tipo teórico en la que a partir de las primeras cinco diapositivas del *power point* (el cual viene ejemplificado en el apartado recursos digitales) se explicaban los hechos más importantes relacionados con la vida y las circunstancias históricas de Jan Patocka. Y una segunda sesión, que constaba de 5 diapositivas más, ya se ahondaba más en la forma de mirar la vida y entender la ética de Jan Patocka relacionándola con los puntos defendidos en la Carta 77. En las dos sesiones posteriores se leyó la DUDH y a partir de grupos cooperativos de 3 o 4 alumnos estos relacionaron hechos históricos actuales y acciones contemporáneas que defienden unas y violan las otras los artículos que señala la DUDH. De este modo y como hizo Jan Patocka y el resto de intelectuales checoslovacos en el año 1977, los alumnos de cuarto de la ESO también hicieron por grupos, como aquellos: cartas y presentaciones de denuncia y defensa, a través de las cuales explicaron a sus compañeros el análisis que habían hecho de uno de los artículos expuestos en la DUDH y que ellos mismos habían escogido.

A. Destinatarios

En este estudio la población muestra está formada por 70 estudiantes de 4º de ESO del Instituto Roseta Mauri de Reus, cuyas edades son entre 15 y 17 años. El alumnado está dividido en dos clases denominadas A y B. La práctica se realizó en horario lectivo y en el horario de clase de las materias de Ciudadanía y Ciencias Sociales e Historia. Las características del grupo clase son dentro del paradigma emocional que corresponde a esta edad, y aunque hay algunos alumnos que han repetido curso, de momento, ellos no han dificultado en nada el ritmo de aprendizaje del grupo clase. Si bien es cierto que aunque en conjunto las dos clases son un poco movidas y algunos alumnos se distraen y pierden la atención fácilmente, durante la realización del estudio práctico hubo un buen ambiente de clase y, tanto el alumnado del grupo A como el del grupo B, se mostraron motivados y participativos en todo momento. De hecho, hay dos factores que facilitan muchísimo la motivación del alumnado y es, por un lado, la utilización de la pizarra digital con la que cuenta cada aula del centro y, por el otro, el trabajo de enseñanza a través de grupos cooperativos.

B. Objetivos

“Vemos, por tanto, que la comprensión de los hombres del pasado exige algo más que “empatía”, algo más que una disposición a considerar las acciones en el pasado desde la óptica de ese pasado; requiere además un aparato conceptual elaborado por el conocimiento histórico capaz de abrirnos el paso a esas ópticas o coordenadas mentales, diferentes de las nuestras actuales. Conceptos y empatía son, por tanto, imprescindibles para comprender los hechos humanos en el pasado, y ambos deben configurar como objetivos educativos importantes para desarrollar en el alumno la comprensión del pasado” (Dominguez, 1986).

A) Como señala muy bien Domínguez los objetivos marcados han fusionado tres horizontes:

- Las características específicas del alumnado sobre el que se va a realizar la actividad didáctica.
- El horizonte conceptual y de contenidos estudiado, que en este caso es la Carta 77 y la vida obra de Jan Patocka.
- La declaración universal de los derechos humanos y los sucesos relacionados con la Carta 77 y la vida y teoría moral de Jan Patocka.

C. Objetivos didácticos específicos:

- Comprender y saber reconocer los sucesos históricos más importantes relacionados con la Carta 77 en Checoslovaquia.
- Saber explicar quién era Jan Patocka y relacionar su figura con la Carta 77
- Analizar, comprender y relacionar la Declaración Universal de los Derechos humanos con Jan Patocka y la Carta 77.

- Aprender a interactuar con los demás y saber realizar trabajos cooperativos y conjuntos.
- Manejar coherentemente los conceptos relacionados con el período histórico explicado.
- Habilidad para escuchar y reflexionar sobre emociones y memoria histórica.

D. Temporalización

Cuatro clases de una hora cada una. 180 minutos. Dos horas de la clase de historia y dos de Ciudadanía, en total dos semanas de trabajo didáctico.

E. Recursos:

- **Narrativos-informativos: Biografía de Jan Patočka y Carta 77.**

El filósofo checo Jan Patočka (1907–1977) ha pasado a la historia del pensamiento como un auténtico «Sócrates del siglo 20». Discípulo de Husserl, fenomenólogo de estricta observancia, represaliado primero por los nazis y luego por los comunistas hasta el extremo que su docencia universitaria solo duró 7 años (en tres períodos!), fue el símbolo de la disidencia interior –como Sócrates, se negó siempre al exilio para mejor servir a la Ciudad– y falleció, a resultas de un “hábil” interrogatorio de la policía totalitaria siendo uno de los portavoces de la «Carta 77», el manifiesto de la resistencia democrática anticomunista. De hecho, el diario oficial del Partido sólo informó de su muerte con ocasión de su entierro y ese día la policía política obligó a cerrar las floristerías de Praga.

Jan Patočka había nacido el día 1º de junio de 1907 en Turnov (Bohemia oriental) donde su padre dirigía una escuela. Fue él quien orientó a su tercer hijo hacia una formación humanística. Patočka empezó, pues, sus estudios en los años 20 en Praga en un país que acababa de nacer para la historia entre las convulsiones de la derrota austro-húngara en la 1ª Guerra Mundial, que para él siempre será el acontecimiento decisivo de la historia del siglo XX, porque «demostró que la transformación del mundo en un laboratorio actualizando reservas de energía acumuladas durante infinidad de años debía forzosamente efectuarse por medio de la guerra.»

La conciencia de que la guerra se ha convertido en una necesidad para que el capitalismo y el socialismo (es decir, las diversas variantes de las sociedades fundamentadas en la tecnología) puedan desarrollar su capacidad de innovación le acompañará siempre; y para quienes hayan estudiado la historia del mundo desde la Guerra de Corea hasta la actual supuesta “Guerra Global contra el Terror” constituye una obviedad –sangrienta, pero obviedad. Por lo demás, Patočka no es tampoco un “progresista de salón” y no olvida que: «son las fuerzas de la luz las que durante cuatro años envían a millones de hombres a la gehenna del fuego.» Si algo habría certificado el hundimiento del progresismo ilustrado es, para él, la crisis de Europa tras de la 1ª Guerra.

Habría que reseñar que en el momento de la ruptura de la vieja Kakanía, la de los Habsburgos, Checoslovaquia era la parte más industrializada del Imperio y que el padre de la patria checa, Thomas Masaryk, fue, él mismo, filósofo, mentor y amigo de Husserl. Es extraordinario constatar que Masaryk ha sido hasta hoy el único filósofo en ejercicio –son importantes sus trabajos en filosofía de la educación– que ha presidido la fundación de un Estado. Serán cosas de la magia de Praga...

pero nunca ante ni después otro pensador ha visto realizado lo que parece un auténtico sueño platónico.

En 1928-1929 Patocka obtiene una beca para estudiar en la Sorbona y en París descubre... la fenomenología alemana. Allí entra en relación con Husserl que en el seminario de Koyré presenta el embrión de lo que serán sus *Meditaciones cartesianas*. En 1932, ya doctor por la Carolina de Praga y con una ayuda de la fundación Humboldt estudia en París y luego en Friburgo, donde enseñan Husserl y Heidegger, cuyo seminario sigue y que, como veremos, tiene una importancia central en su método. Como Heidegger, Patocka siempre trabajará planteando nuevas preguntas a los viejos textos, cosa especialmente visible en su trabajo sobre Platón. En 1934, con 30 años, Patocka se convierte en secretario del “Círculo filosófico de Praga para las investigaciones sobre el entendimiento humano” que trabaja en paralelo al Círculo lingüístico de Raman Jacobson. Es entonces cuando invita a Husserl que pronuncia en Praga su famosa conferencia sobre *La crisis de la humanidad europea y la filosofía* (noviembre de 1935) aunque Patocka no acaba de asumir el intelectualismo de su maestro. Pero llega setiembre de 1938 con los acuerdos de Munich y la invasión de Checoslovaquia en 1939 que interrumpe por primera vez su carrera porque los nazis cierran la Universidad. Regresará en 1945 hasta el golpe comunista de 1948 y luego desde 1967 a 1969 en la llamada “Primavera de Praga” interrumpe por los tanques soviéticos.

Enemigo de los enemigos del pensamiento, Patocka será relegado a funciones burocráticas como editor de autores antiguos, especialmente de Juan Amós Comenius. Tras un breve período como archivero en el Instituto Masaryk, se lo transfiere a la Academia de Ciencias, formalmente como albañil, en las típicas miserables vendettas comunistas y finalmente se gana la vida como traductor, sin que obviamente jamás se le otorgue el pasaporte.

La marginalidad, la soledad, la dura supervivencia del traductor a cuatro cuartos el folio, el socratismo entendido como exigencia moral de resistir a los bárbaros, los seminarios clandestinos, etc., implican un largo trabajo de comprensión desde dentro de lo que un filósofo llamaría «la problematicidad del sentido», cuando la realidad parece complacerse derrumbando la esperanza. Correspondió a Patocka ser símbolo de los valores de solidaridad y de conciencia moral que se fundirán, años más tarde, en la Revolución de Terciopelo que hizo caer al comunismo, y es él quien da al movimiento democrático checo su consistencia teórica. Ocupó una de las portavocías de la “Carta 77”, junto al dramaturgo Vaclav Havel –después presidente de la República tras el fin de la tiranía soviética– y al antiguo ministro comunista de Exteriores Jiri Hayek, represaliado tras de la Primavera de Praga. Por cierto, en origen, la Carta había nacido para dar cobertura a un miembro de un grupo musical rockero, Plastic People, procesado por supuesto parasitismo social.

Patocka murió en su casa de Praga el domingo 13 de marzo de 1977 de una hemorragia cerebral después de haber sufrido diversos interrogatorios de la policía política checa, el último de los cuales se prolongó más de diez horas. Se convertía así en un mártir de la disidencia; pero ese destino no debiera hacernos olvidar que, desde una opción fenomenológica, fue uno de los más interesantes pensadores sobre el nihilismo y sobre la herencia espiritual europea y tal vez el que más radicalmente

ha denunciado que es la pérdida progresiva de centralidad de la categoría socrática de «cura-del-alma» -cada más substituida por el puro “tener” que oculta el “ser” – la causa última de la decadencia europea. No es ocioso recordar que el día de su entierro el régimen usó perros, motos y helicópteros para perseguir a los asistentes y que, como ya se ha dicho, incluso las floristerías fueron obligadas a cerrar. Las flores hablan al alma, como es bien sabido.

Patocka, sin ser nunca un pensador “antropológico” sino un metafísico preocupado por el «Ser», encarna en su biografía el mejor “espíritu de la resistencia” del pensamiento en todas las épocas: es un símbolo no sólo de valor cívico y de patriotismo sino de coherencia con su vocación intelectual, que le exige dar testimonio en nombre de una verdad –la del Ser, la de la existencia auténtica y no condicionada– cuya exigencia “viene de lejos” y nos hace humanos. Fue capaz de “decir no” al totalitarismo en nombre de la libertad, porque –como expuso en un seminario privado en 1973–, “decir no” es «mostrar “in concreto” que la libertad es alguna cosa de negativo, es mostrar la positividad de esta grandeza negativa». Sólo por eso ya sería importante.

Escribir casi 10.000 páginas en condiciones personales durísimas (su bibliografía selecta en Internet refiere 106 títulos), cartearse con Husserl y con Heidegger y hacer de su enseñanza clandestina – daba clases en el comedor de su casa– un referente mundial, daría ya un testimonio significativo de su vocación filosófica. Pero su obra está marcada, además y sobre todo, por el conocimiento del nihilismo desde el mismo interior –en la medida en que fue testigo y víctima de los totalitarismos fascista y comunista. Leer a Patocka ayuda también a comprender que el totalitarismo construye algo que va más allá de las formas políticas concretas en que se encarna (burocráticas, militaristas o de clase) y que, en la medida en que es una ideología en acto, constituye un peligro para la racionalidad, porque el totalitarismo lo reduce todo –también a los humanos– a una pura concepción instrumental.

Texto original de la Carta 77

“En la Gaceta Oficial checoslovaca nº 120 de 13 de octubre de 1976 fueron publicados los textos del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos , y del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales , firmados en nombre de nuestra República el año 1968, ratificados en Helsinki en 1975 y en vigor en nuestro país el 23 de marzo de 1976. A partir de ese fecha nuestros ciudadanos disponen de los derechos, y correlativos deberes, en ellos reconocidos.

Los derechos humanos y libertades suscritos en estos pactos constituyen patrimonio importante de la civilización por los que numerosos movimientos progresistas han combatido a lo largo de la historia y cuya positivación ha de contribuir significativamente al desarrollo de una sociedad humana. Damos la bienvenida, por consiguiente, a la adhesión de la República Socialista Checoslovaca a esos acuerdos. Su publicación, sin embargo, sirve de urgente recordatorio acerca del grado de desarrollo existente en nuestro país de los derechos humanos básicos, deplorable y únicamente sobre el papel. El derecho a la libertad de expresión, por ejemplo, garantizado por el artículo 19 del primer Pacto, es en nuestro caso puramente ilusorio. Decenas de millares de

ciudadanos se encuentran impedidos de ejercitarlo en sus propios lugares de trabajo por la sola razón de sostener puntos de vista diferentes del oficial, y son así discriminados y acosados de todas las formas imaginables por las autoridades y organismos públicos. Privados como están de cualquier medio de defensa, se sienten efectivamente víctimas de un apartheid virtual. A otros centenares de miles de ciudadanos se les niega la “libertad frente al miedo” que menciona en preámbulo del primer Pacto, condenados a vivir en permanente riesgo de despido u otros castigos si desvelan sus opiniones. Con violación del Artículo 13 del segundo de los Pactos mencionados, garantizando el derecho de toda persona a la educación, se impide estudiar a sinnúmero de jóvenes debido a sus personales opiniones o a las de sus padres. Innumerables ciudadanos temen por el derecho a la educación para sí mismos o sus hijos si se expresan en voz alta de acuerdo a sus convicciones. Todo ejercicio del derecho a “buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de toda índole, sin consideración de fronteras, ya sea oralmente, por escrito o en forma impresa” o “artística” especificado en el artículo 19, párrafo 2 del primer Pacto, es castigado mediante sanciones extrajudiciales e incluso judiciales, a menudo en forma de imputaciones penales, como en el reciente caso de jóvenes músicos.

La libertad de expresión pública está reprimida por el control centralizado de la totalidad de los medios de comunicación e instituciones de difusión cultural. No se permite la publicación de visión filosófica, política o científica, o expresión artística que exceda siquiera ligeramente de los estrechos límites de la ideología o la estética oficial; ninguna crítica abierta puede hacerse de los fenómenos sociales anormales; no hay posible defensa pública contra las falsas imputaciones e insultos de la propaganda oficial -la protección legal contra “ataques a su honra y reputación” claramente garantizada en el Artículo 17 del primer Pacto es en la práctica inexistente; las falsas acusaciones no pueden ser replicadas, y cualquier intento de asegurar la indemnización o enmienda a través de los tribunales es vana; no se permite ningún debate abierto en el campo del pensamiento y del arte. Hace años que muchos académicos, escritores, artistas, etc. se encuentran penalizados para poder publicar o expresar legalmente las opiniones condenadas por quienes hoy ejerce el poder político.

La libertad de confesión religiosa, enfáticamente garantizada por el artículo 18 del primer Pacto, es continuamente menoscabada por la arbitrariedad de la acción oficial; por interferencia con el ministerio de los sacerdotes, a quienes se amenaza constantemente con negarles el status que permite el ejercicio de sus funciones, o por la retirada de tal licencia; por hacer soportar impuestos u otras cargas a quienes expresan su fe religiosa de palabra u obra; por coacciones a la enseñanza religiosa, etc

El instrumento para la merma o en muchos casos, la completa eliminación de numerosos derechos civiles es el sistema mediante el cual todas las instituciones y organizaciones nacionales se hallan en efecto sujetas a las directrices políticas del aparato del partido dominante y las decisiones tomadas por sus poderosos dirigentes. La Constitución de la República, sus leyes y demás normas legales no regulan la forma ni el contenido, ni la publicación o aplicación de tales decisiones; a menudo se transmiten verbalmente, siendo desconocidas para la mayoría que así carece de la posibilidad de

verificarlas; sus autores ante nadie son responsables, si no es ante sí mismos y su jerarquía; con todo tienen una influencia decisiva en la toma de decisiones y su ejecución por los organismos gubernamentales, tribunales, sindicatos, grupos de interés y el resto de las organizaciones, partidos políticos, empresas, fábricas, instituciones, oficinas, escuelas, etc., para quienes tales instrucciones tienen prioridad incluso frente a la ley. Donde organizaciones o individuos, en la interpretación de sus derechos y deberes, entran con conflicto con tales directrices, no cabe recurrir a autoridad alguna externa al partido, ya que ninguna existe. Esto constituye, claro es, una seria limitación de los derechos garantizados por los artículos 21 y 22 del primer Pacto, que prevén la libertad de asociación y prohíben cualquier restricción en su ejercicio, del artículo 25 sobre el derecho a participar en la dirección de los asuntos públicos, y del artículo 26 al estipular la igualdad jurídica y el derecho sin discriminación a igual protección de la ley. Esta situación impide además que los trabajadores y otras personas puedan ejercitar sin restricciones el derecho a fundar sindicatos y otras organizaciones para proteger sus intereses económicos y sociales, y a gozar libremente del ejercicio derecho de huelga previsto por el Artículo 8 del segundo de los Pactos mencionados. Otros derechos civiles, incluyendo la explícita prohibición “de injerencias arbitrarias o ilegales en su vida privada, su familia, su domicilio o su correspondencia” (Artículo 17 del primer Pacto) están seriamente viciados por las diferentes formas de inmisión en la vida privada de los ciudadanos realizadas por el Ministerio del Interior, por ejemplo, mediante la instalación micrófonos ocultos en teléfonos y hogares, violación de la correspondencia, seguimiento de movimientos de personas, registros domiciliarios, creación de redes de informadores en la vecindad (a menudo reclutados con ilícitas amenazas o promesas) y de otras muchas maneras. El Ministerio interfiere en las decisiones de los patrones, instiga a autoridades y organizaciones a actos discriminatorios, influye sobre los órganos de la Justicia e incluso frecuentemente orquesta campañas propagandísticas en los medios. Esta conducta no se encuentra regulada por ley y, siendo clandestina, no concede al ciudadano oportunidad de defenderse.

En casos de procesamiento por motivos políticos los órganos investigadores y judiciales violan los derechos de los imputados y de quienes los defienden, garantizados por el Artículo 14 del primer Pacto y en efecto por la ley checoslovaca. El tratamiento penitenciario de los condenados es una afrenta a su dignidad humana y una amenaza para su salud, dirigido a quebrantar su moral. El párrafo 2, artículo 12 del primer Pacto, garantizando a todo ciudadano el derecho a salir del país, se viola constantemente, o bajo pretexto de la “defensa de la seguridad nacional” se somete a una injustificable variedad de requisitos (párrafo 3). La concesión de visados a extranjeros es asimismo objeto de tratamiento arbitrario, y son muchos los que no pueden visitar Checoslovaquia simplemente debido a contactos profesionales o personales con quienes entre nuestros ciudadanos se hallan sometidos a discriminación. Alguna de nuestra gente -en privado, en sus lugares de trabajo o por el único cauce publico viable, los medios extranjeros- ha llamado la atención sobre la violación sistemática de derechos humanos y libertades democráticas y exigido reparación en determinados casos. Pero sus súplicas han sido ampliamente ignoradas o convertidas en motivo de investigación

policial. La responsabilidad del mantenimiento de los derechos cívicos en nuestro país incumbe naturalmente en primer lugar a las autoridades políticas y del Estado. Con todo, no sólo a ellas: cada uno ha de asumir su cuota de responsabilidad en las condiciones imperantes y por consiguiente también respecto de la observancia de la legalidad adoptada, que vincula tanto a los individuos como a los gobiernos. Es este sentido de co-responsabilidad, nuestra creencia en la importancia de su consciente aceptación pública y de la necesidad general de dar nueva y más eficaz expresión del mismo nos llevó a la idea de crear la Carta 77, cuyo nacimiento hoy anunciamos públicamente. La Carta 77 es una asociación independiente, informal y abierta de gentes de diferentes tendencias de opinión, fe y profesiones unidas por la voluntad empeñada, individual y colectivamente, en el respeto de los derechos cívicos y humanos en nuestro propio país y a lo ancho del mundo -derechos acordados para todos los hombres por los dos Pactos internacionales mencionados, por el Acta Final de la Conferencia de Helsinki y por otros numerosos documentos internacionales opuestos a la guerra, la violencia y la opresión social o espiritual, y que se hallan comprensivamente establecidos en la Declaración Universal de Derechos Humanos de Naciones Unidas. Carta 77 surge de un fondo de amistad y solidaridad entre quienes comparten nuestra preocupación por esos ideales que han inspirado, y continúan inspirando, sus vidas y su trabajo. La Carta 77 no es una organización; carece de reglas, representantes permanentes o miembros formales. Acoge a todo aquel que coincida con sus ideas y participe en su labor. No sitúa las bases para actividad política opositora alguna. Como muchas iniciativas similares de ciudadanos en distintos países, del Oeste y del Este, intenta promover el interés público general. No apunta, pues, a poner en marcha una plataforma para la reforma o el cambio político o social, sino dentro de su propio campo de acción a conducir un diálogo constructivo con las autoridades políticas y del Estado, en particular llamando la atención sobre los casos concretos en que se violan los derechos humanos y cívicos, para preparar documentación y para sugerir soluciones, para formular propuestas de carácter más general dirigidas a reforzar tales derechos y sus garantías, para actuar como mediador en las diferentes situaciones de conflicto que puedan conducir a violaciones de los derechos, etc. Por su simbólica denominación Carta 77 indica que ha vendido a aparecer al comienzo de un año proclamado como Año de los Presos Políticos -un año en el que una conferencia en Belgrado revisará el cumplimiento de las obligaciones asumidas en Helsinki. Como firmantes, autorizamos por la presente al Profesor Dr. Jan Patočka, Dr. Václav Havel y al Profesor Dr. Jirí Hajek a actuar como los portavoces de la Carta. Los dotamos de completa autoridad para representarla ante al Estado y otros representantes, y en público dentro y fuera del país, y sus firmas atestiguan la autenticidad de los documentos publicados por la Carta. A nosotros y a quienes se adhieran nos tendrán como colegas partícipes en cualquier necesaria negociación, arrojando el hombro a tareas específicas y pechando con cada responsabilidad. Creemos que Carta 77 contribuirá a permitir que todos los ciudadanos de Checoslovaquia trabajen y vivan como seres humanos libres.

Praga, el 1 de Enero de 1977

F. Recursos digitales:

A continuación se ofrecen las diapositivas del *power point* que se pasó a los alumnos como recurso explicativo durante las clases dedicadas a Patočka y la Carta 77.

Patočka, como ejemplo de autoridad moral “es necesario actuar con dignidad, no dejarse intimidar. Es necesario decir la verdad”

CHECOSLOVAQUIA (1907-1977)

ES UNO DE LOS INTELLECTUALES CHECOS MÁS IMPORTANTES. NACIÓ EN
TURNOV, BOHEMIA

IMPORTANCIA DECISIVA EN LA FORMACIÓN DEL POLÍTICO VACLAV
HAVEL, DRAMATURGO Y PRESIDENTE DE LA PRIMERA REPÚBLICA
CHECOSLOVACA EN 1989.

INFLUENCIA DE SU PENSAMIENTO EN DOS GENERACIONES DE
INTELLECTUALES Y ESTUDIANTES.

Las circunstancias históricas que vivió Patočka

- ▶ 1918 República checoslovaca
- ▶ 1937 Círculo filosófico de Praga
- ▶ 1938 Acuerdos de Múnich= anexión países checos= Estado eslovaco pro nazi.
- ▶ 1948 Término 2a Guerra Mundial. Golpe de estado comunista=destrucción República.
- ▶ 1968 "Primavera de Praga" ≠ "Normalización Husák"≠ Revolución de terciopelo (1989)
- ▶ 1977 "Carta 77". Una clara i directa defensa de los derechos humanos

El pueblo checo y Patočka: una historia convulsa

- ▶ Checoslovaquia ha conocido todos los regímenes políticos que han existido en Europa durante el siglo XX:
- ▶ 1918-38: democracia liberal y primera República
- ▶ 1938-45: nazismo
- ▶ 1945-48: socialismo democrático difícil
- ▶ 1948-60: período estalinista
- ▶ 1968: Primavera de Praga y la invasión soviética. Normalización de Husák
- ▶ 1989: revolución de terciopelo

Primavera de Praga

- ▶ 1968 el presidente Antonín Novotný tuvo que dimitir y se nombró a Dubček (secretario general de partido comunista) como primer secretario, decisión que fue tomada por reformadores y conservadores.
- ▶ Las autoridades soviéticas intervinieron, invadieron Checoslovaquia, el 28 de agosto Dubček humillado se dirigió a la población por radio para que el pueblo parara su revuelta.
- ▶ Normalización de Husák = agonía de la Primavera de Praga y control absoluto de los ciudadanos. Pérdida de derechos.
- ▶ 1969 imolación de Jan Palach

Primavera de Praga (1968) o el despertar del sueño del comunismo.

- ▶ Después de 1948 muchos intelectuales vieron en el comunismo la solución a la resistencia contra la invasión nazi.
- ▶ 1956 XX Congreso del Partido Comunista de la URSS, Kruchev sacó a la luz un informe sobre los crímenes de Stalin=informe Kolder en Checoslovaquia (inicios de los años 70).
- ▶ Crítica sobre el propio pasado y proceso de renovación.
- ▶ 1968 "En el fondo éramos tontos, y nuestra tontería fue la ideología del comunismo reformista. El comunismo no se podía reformar. Tenía que hundirse solo" Mlynar Zdeněk

Samizdat= libertad escondida en las palabras, como manifiestos previos a la Carta 77

1975: Carta denuncia de Havel a Husák. Su contenido fue fotocopiado y difundido por todo el país.

Numerosas cartas de protesta: la de Karel Kosík a Jean-Paul Sartre.

1977: se crea la Carta 77, símbolo de esperanza y de anticonformismo con lo que ocurría. Su origen tiene que ver con los miembros de un grupo musical checo "The plastic people of the universe", que fueron detenidos y juzgados en julio de 1976 por desorden y agitación pública. Se solidarizaron con el grupo musical numerosos intelectuales del país entre ellos Patocka y Havel.

Un nuevo ideal de orientación en la vida

- ▶ La Carta 77 recuerda para siempre que no podemos alejarnos de aquellos derechos que pertenecen a los ciudadanos por ley.
- ▶ Resalta la dimensión moral de la vida humana y de los gobiernos.

Patocka portavoz de la Carta 77

- ▶ Es una iniciativa cívica, no es un manifiesto revolucionario.
- ▶ Fue un texto en que diversos intelectuales checos recordaban al gobierno que el ideal de dignidad humana y de libertad cívica que había promulgado en sus leyes y había firmado en los pactos internacionales se estaba violando rutinariamente en la práctica.
- ▶ Primero el documento circuló oculto, pero fue ampliamente publicado en el extranjero.
- ▶ Los derechos humanos nos dicen que todos los países están sujetos a la soberanía de un sentimiento moral, que es vinculante, sagrado e inviolable.

Patočka y su filosofía de la historia

- ▶ La historia se descubre como problemática.
- ▶ La historia está siempre abierta, no termina nunca.
- ▶ Constantemente el hombre busca sentido a su historia, sentido a su vida y a su libertad.
- ▶ La importancia de cuidar el alma: buscar quién somos auténticamente.
- ▶ La historia es la relación del hombre con el mundo y el tiempo: ser gracias a otro, ser, ser contra otro y ser para otro.

Trabajo por equipos cooperativos.

- ▶ ¿De ser tu Patočka, hubieses actuado como él? Razona tu respuesta
- ▶ Ponte en la situación del presidente Dubcek, qué nivel de empatía crees que tenía con los ciudadanos checos: alta, baja, indiferente...
- ▶ La Carta 77 represento una denuncia pacífica de lo que ocurría desde hacía casi 20 años en Checoslovaquia. En que lugares del mundo sería necesaria una carta como ésta.

G. Criterios de evaluación

Se realizó una discusión y debate entre los alumnos que fue organizado por grupos cooperativos de entre 3 o 4 alumnos los cuales debían preparar los puntos que iban a explicar y defender a raíz de lo que les plantea la primera pregunta y tercera expuesta en el *power point*.

¿De ser tu Patočka, hubieses actuado como él? Razona tu respuesta.

5 Discusión

Existen muchas formas de estar en el mundo y como apunta, Jan Patocka, el pensador de la historia que ha iluminado todas las sendas que ha ido cogiendo y recogiendo este trabajo, la mejor y la más auténtica es aquella en la cual nos sentimos inmersos en ella como sujetos responsables. Esta es la empresa que ha construido este trabajo y la luz que ha iluminado todo cuanto se ha decidido y planeado. Pues solamente hay una forma de aprender a ser responsable: en y a través de la educación. Como hemos podido observar en los gráficos adjuntos al punto 4. 2. 2: el resultado del cuestionario ha mostrado que los adolescentes viven en una realidad digital que aunque los mantiene conectados al mundo, al mismo tiempo los sobrecarga tanto que produce en ellos una desconexión de la vida que hay a su alrededor y, muchas veces, de la suya propia. Fijémonos que la mayoría de ellos no muestra interés en leer noticias sobre acontecimientos internacionales y política, por ello su empatía social deja bastante que desear. Así lo han significado las respuestas dadas en aquellas preguntas que les cuestionan si son capaces de reflexionar sobre sus propias acciones hacia los demás, “¿Reflexionas o revisas tu forma de actuar y conducta teniendo en cuenta si esta es justa hacia los demás?”, sorprendentemente a muchos les sorprendió la cuestión, “Nunca vuelvo a pensar sobre algo que ya he hecho”, contesto una chica de 16 años, M, y otro apoyó su máxima añadiendo, “solo nos falta esto... buf!, pensar otra vez lo que hacemos”. Cuando la profesora les leyó este fragmento de Patocka y les explico lo que quería decir hubo un silencio en el aula inexplicable, ese fue el inicio del encuentro de cada cual con sí mismo: de cada alumno con su carencia sensitiva. Ese fue el instante donde todos y cada uno de ellos se dieron cuenta que estaban perdiendo algo. He aquí el fragmento leído y el posterior comentario:

“Cuanto más frívola e irresponsable sea la vida, cuanto más volcada al exterior, menos probabilidad habrá de una verdadera sustancialidad. Alejados de la vida, a menudo dura y áspera, los hombres se ocultan ante sus ojos su culpabilidad. Por ello propiamente no son, sino que solo aparentan ser. A lo que apunta el filósofo, sin embargo, es a que el hombre puede también ser, y no solo aparentarlo.” (Patocka, Libertad y Sacrificio, 2007, p. 27)

Patocka nos explica que hay dos maneras de estar en el mundo, una es desde la apariencia, donde lo que importa es tener: tener un coche, una casa, un trabajo, fama, dinero, novia..., y, la otra desde el ser: ser bueno, justo, amable, mentiroso, celoso, trabajador. Tanto si vivimos desde el tener como desde el ser siempre estamos expuestos a la equivocación, la diferencia esencial se encuentra que cuando lo que anhelas es “el ser”, entonces eres libre dentro de ti, y ello te hace ser justo y de verdad contigo mismo. Noble y auténtico contigo mismo y con los demás. Y curiosamente ya no necesitas nada para ser feliz, porque te tienes. A diferencia, cuando solo vives en el tener: te pierdes constantemente en lo que anhelas, porque no sabes nada de ti y entonces ni puedes ser justo contigo ni lo puedes ser con los demás.

Ese día el grupo clase empezó a hablar de lo que significa ser justo con los demás, y de cómo admiraban la proeza de vida de Patocka. De este modo, se pudo introducir la motivación necesaria para explicar posteriormente la vida de Patocka y su relación con la Carta 77, ya que era la actividad práctica que se había ideado para poder desarrollar la empatía moral en los alumnos, a partir del aprendizaje de un suceso histórico que hubiera quebrantado los derechos humanos.

La realización de la experiencia práctica ha sido muy positiva, ya que toda ella es la respuesta y la expresión de, por una parte, la carencia sensitiva que existe hoy en día por parte del alumnado adolescente—como lo indican muchos de los resultados de la observación de aula y el cuestionario realizado en esta investigación—y, por otra parte, es la entrega de una herramienta útil para que los docentes de la materia de Historia puedan desarrollar las clases de tal forma que se genere en ellas habilidades de pensamiento encaminadas a habituar al alumnado a reflexionar sobre conceptos como: la justicia social, justicia redistributiva, equidad, igualdad, tolerancia...conceptos todos ellos esenciales para poseer una buena capacidad empática y poder, de este modo, garantizar la vida digna de uno mismo y la de los demás.

6 Conclusiones

El pensador británico Jon Gray escribe en uno de sus libros *“El animal humano seguirá siendo el mismo: una especie con una gran inventiva que es también una de las más depredadoras y destructivas.” “La humanidad no existe. Sólo hay seres humanos movidos por necesidades e ilusiones contradictorias y sujetos a toda clase de trastornos de voluntad y juicio”* (Gray, Madrid) Este trabajo ha querido defender justo la idea contraria de la expresada en estos fragmentos de Gray, el hombre es un animal que piensa de una forma tan libre que, como dice Gray, puede convertirse en una de las especies más depredadoras y destructivas, pero al mismo tiempo el ejercicio libre de su pensar lo lleva a poder tomar decisiones. Desde esta óptica el hombre es defendido como un ser que puede elegir entre la bondad y la maldad, entre la justicia y la injusticia. Esta investigación es una defensa clara y comprobada que a través de la educación podemos educar la mente del ser humano, y en este caso del adolescente, de tal modo que aprenda a ser un sujeto responsable. Como diría Patocka, un sujeto con el alma abierta al mundo, el cual no solamente mira el mundo sino que se implica en él para cambiarlo y mejorarlo. Solo aquellos individuos que se sienten y se piensan como ciudadanos son capaces de desarrollar una empatía social capaz de hacerlos mejor persona con ellos mismos y con los demás. Esta ha sido la quimera que habría nuestra investigación: desarrollar un trabajo que sea un recurso creativo para los docentes que imparten clase en la Educación Secundaria Obligatoria y en la especialidad de Ciencias Sociales que permita desarrollar la empatía moral del alumnado en cuarto curso de la ESO, al mismo tiempo que desarrolla una comprensión consciente del pasado histórico. Hemos conseguido esta meta y estas son algunas de las reflexiones extraídas:

- La investigación ha generado una práctica educativa que potencia y desarrolla a través del conocimiento de un personaje, Jan Patocka, y un suceso histórico, la Carta 77, el análisis profundo de los artículos que integra la Declaración Universal de los Derechos Humanos, de tal modo que crea consciencia ética en el alumnado adolescente, en este caso el escogido a tal fin que ha sido el alumnado de 4º curso de ESO del Instituto Roseta Mauri de Reus.
- El profesorado de ESO encuentra en este trabajo un recurso útil para ejercitar la comprensión histórica desde la comprensión emocional de los ciudadanos que la sufrieron.
- El TFM prueba que la enseñanza del pasado histórico nos permite poder salvar si queremos las circunstancias adversas del presente, sobre todo si damos al alumnado elementos de discusión que les ayuden a desarrollar una conciencia histórica justa y ética. Por ello y como se ha demostrado en esta investigación es vital que el alumnado de hoy en día, sobre todo el adolescente, comprenda que conocer y saber interpretar aquellos hechos históricos que han violado los derechos humanos es la única fuerza que tenemos los seres humanos para no volver a repetirlos. Como muy bien escribe Patocka (1907-1977), en el Testamento que se encontró en su casa, y después de morir, el 8 de marzo de 1977:

“Es necesaria alguna cosa fundamentalmente no técnica, no únicamente instrumental, se necesita una ética evidente por ella misma, no exigida por las circunstancias, una moral incondicional [...] la moral no está ahí para hacer funcionar la sociedad, sino sencillamente para que el hombre sea hombre.” [...] “Seamos sinceros: en el pasado el conformismo nunca ha conducido a ninguna mejora de la situación sino siempre a un agravamiento”. El texto termina con estas palabras: “Lo necesario es comportarse en todo momento con dignidad, no dejarse espantar ni intimidar. Lo necesario es decir la verdad. Es posible que la represión se intensifique en casos individuales. Pero las gentes se dan cuenta de nuevo que hay cosas por las cuales vale la pena sufrir y que, a falta de esas cosas, el arte, la literatura, la cultura entre otras, sólo son oficios a los que uno se dedica para ganarse el pan de cada día”. (Haro, 2004)

7 Líneas de investigación futuras

“En último término, a lo que llama la filosofía es al hombre heroico. Esta es la palabra humana de la filosofía. El heroísmo no es una pasión ciega, no es amor y venganza, no es ambición ni voluntad de poder, sino que alberga una serena claridad sobre la totalidad de la vida, al saber que este modo de actuar es para mí una necesidad, la única forma posible de mi existencia en el mundo.” (Patocka, El movimiento de la existencia humana, 2004)

La invitación es clara: se debe continuar en la línea que abre este trabajo y que expone y defiende una enseñanza de la historia más unida al debate y a la discusión. Los docentes necesitan recursos que les permitan elaborar clases más participativas donde sea posible entrar en los sucesos históricos a partir de vidas como las de Jan Patocka, las cuales no enseñan la importancia de defender siempre

los deberes y los derechos de los ciudadanos. Y estos solo se pueden respetar si los comprendemos, analizamos y trabajamos desde prácticas educativas dialógicas, ya que ellas son las que fomentan el traspase de ideas, la confrontación de opiniones, reacciones tan saludables para el crecimiento de la empatía social de los individuos y en este caso del alumnado adolescente.

8 Bibliografía

8.1 Referencias: libros o artículos citados en el trabajo.

- Aguilar, P. S. (2002). *El concepto de paz en la china clásica*. Granada: Publicaciones Universidad de Granada.
- Arendt, H. (1974). *La condición humana*. Barcelona: Seix Barral.
- Casanova, M. (2008). *La Revolución de terciopelo y el movimiento intelectual checo*. Madrid: Uned.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Barcelona: Anagrama.
- Cataluña, G. d. (2007). *Currículo Educación Secundaria Obligatoria*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departamento de Educación.
- Chomsky, N. (2014). *Lo que decimos se hace*. Madrid: Península.
- Confucio. (2014). *Sabiduría*. Madrid: El Lector. Líderes del pensamiento Universal.
- Czeslaw, M. (1981). *El pensamieto cautivo*. Barcelona: Tusquets.
- Dominguez, J. (1986). Enseñar a comprender el pasado histórico: conceptos y "empatía". *Revista Infancia y aprendizaje*. Núm. 34., 22.
- Escrivà, V. M., Navarro, M. D., & García, P. S. (2003). *La medida de la empatía*. Valencia: Psicothema.
- Fernández, F. (1996). *La filosofía en temps de lluita*. Lleida: Barcelonesa Edicions.
- Frank, A. (2002). *El Diario*. Madrid: Debolsillo.
- Goode, E. (8 / agosto / 2000). Como la cultura modifica los hábitos de pensamiento. *New York Times*, p. 13.
- Gray, J. (Madrid). *Perros de paja: reflexiones sobre los humanos y otros animales*. 2003: Paidós.
- Gresh, A. (2002). *Israel-Palestina: la verdad sobre un conflicto*. Barcelona: Anagrama.
- Havel, V. (1979). *El poder de los sin poder*. Madrid: Sígueme.
- Hobbes. (2006). *Leviathan*. Barcelona: El talon de Aquiles.

- Hrabal, B. (2014). *Tierno Barbaro*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Hume, D. (2001). *Investigación sobre los principios de la moral*. Madrid: Alianza.
- Judt, T. (2006). *Postguerra. Una historia de Europa desde 1945 hasta hoy*. . Barcelona: Taurus.
- Klima, I. (2002). *El espíritu de Praga*. Madrid: Acantilado.
- Levi, P. (2008). *Si esto es un hombre*. Madrid: Aleph.
- Lipovetsky, G. (1983). *La era del vacío*. Barcelona: Anagrama.
- Mill, S. (1998). *Utilitarismo*. Barcelona: Anaya.
- Patocka, J. (1988). *Sobre si la civilización técnica es una civilización en decadencia*. Madrid: Península.
- Patocka, J. (1988). *Sobre si la civilización técnica és una civilización en decadencia*. Madrid: Península.
- Patocka, J. (2004). *El movimineto de la existencia humana*. Madrid: Ecuentero.
- Patocka, J. (2007). *Libertad y Sacrificio*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Patocka, J. (2009). *Ensayos heréticos*. Barcelona: Clavería.
- Prensky, M. (2010). Nativos e Immigrantes digitales. *SEK Institución Educativa* , 12.
- Prensky, M. (2011). *Enseñar a nativos digitales*. Madrid: SM. Innovación Educativa.
- Segura, A. (2013). *Estados Unidos, el Islam y el nuevo orden mundial*. Barcelona: Alianza.
- Tierno Galvan, E. (1992). *Conocimiento y ciencias sociales*. Madrid: Tecnos. .
- Villani, P. (1995). *Introducción a la Historia Contemporánea: siglo XX*. Barcelona: Istmo.
- Zubiri, X. (1987). *Naturaleza, historia y Dios*. Madrid: Alianza.

8.2 Bibliografía complementaria.

- Arendt Hannah (2012) *Eichman en Jerusalem, un estudio sobre la banalidad del mal*, Madrid. Lumen
- Carme Cantí. (2012) *Un cielo de cenizas, la vida de Neus Català*. Barcelona. Ara llibres
- Navarro, A.; (2003) *El conflicto palestino-Israelí: un recorrido histórico para comprender el presente*. Dialogo. 2003
- Grossman, V. (2009) *Vida y destino*. Madrid. Taurus.

- Havel, V. (1979), *El poder de los sin poder*, Madrid, Sígueme, 1990
- Hume, D. (2009) *De los prejuicios morales y otros ensayos*. Madrid. Tecnos
- Norma G. (2003) *Imagen y realidad del conflicto Palestino-israelí*. Barcelona. Akal. 2003
- Segura, A. (2013) *Estados Unidos, el Islam y el nuevo orden mundial*. Barcelona Alianza Editorial.
- Solé-Vendrell, C. (2013) *La cruzada de los niños, Bertolt Brecht*. Barcelona. Barcanova.
- Stuart Mill, (2009) *Sobre la libertad*. Barcelona. Alianza Editorial.
- Toran, R. (2005) *Campos de concentración nazis: palabras contra el olvido*. Madrid. Península.

Anexo

Cuestionario realizado al alumnado de 4º curso de Educación Secundaria del Instituto Roseta Mauri de Reus.:

RESPONDE ESTE CUESTIONARIO DE UNA FORMA LO MÁS SINCERA POSIBLE.

Edad:

Curso:

Municipio:

1. ¿CONOCES ALGUNO DE LOS ARTÍCULOS QUE SEÑALA LA DECLARACIÓN UNIVERSAL DE LOS DERECHOS HUMANOS?
 - ☐ Sí
 - ☐ No
 - ☐ Alguno
2. ¿CREES QUE ÉSTOS SON RESPETADOS POR LA MAYORÍA DE TUS AMISTADES?
 - ☐ Sí, siempre
 - ☐ A menudo
 - ☐ Solo algunas veces
 - ☐ Nunca
3. ¿CREES QUE LOS ARTÍCULOS SEÑALADOS EN LA DECLARACIÓN UNIVERSAL DE LOS DERECHOS HUMANOS SON RESPETADOS EN TODOS LOS PAISES DEL MUNDO?
 - ☐ Sí, en casi todos.
 - ☐ Sí, pero solamente en algunos pocos.
 - ☐ No, en casi todos.
4. EN CUANTO A TI, VALORA DEL UNO AL DIEZ EN FUNCIÓN DE LA TU CAPACIDAD DE SER JUSTO CON LOS DEMÁS.
 - ☐ Del 2 al 4: no siempre soy capaz de ser justo con los demás
 - ☐ Del 5 al 7: la mayoría de las veces intento que mis acciones y valoraciones sean justas hacia los demás.
 - ☐ Del 8 al 10: siempre procuro que mis acciones y valoraciones hacia los demás sean justas.
5. SEÑALA UNA OPCIÓN DE LAS QUE SE TE OFRECEN, SEGUN CREAS QUE ES TU CAPACIDAD PARA SENTIR LAS EMOCIONES DE TUS COMPAÑEROS O AMIGOS.
 - ☐ Del 2 al 4: me cuesta sentir y comprender las emociones de los demás
 - ☐ Del 5 al 7: a menudo me percato de las emociones de mis compañeros.
 - ☐ Del 8 al 10: soy muy sensible al estado emocional de los demás

6. MARCA UNA DE LAS OPCIONES QUE SE DESCRIBEN MÁS ABAJO, EN FUNCIÓN DE TU CAPACIDAD DE EMPATÍA SOCIAL, ES DECIR LA CAPACIDAD DE SENTIR LAS EMOCIONES DE PERSONAS ALEJADAS DE TU ENTORNO.

- Casi nunca me preocupa lo que le pasa a las personas del resto del mundo
- A veces me preocupa lo que ocurre a los jóvenes de otros países
- Me interesa bastante lo que pasa a los jóvenes de otros países
- Me interesa y me preocupa lo que ocurre en todo el mundo

7. REFLEXIONAS O REVISAS SOBRE TU FORMA DE ACTUAR Y CONDUCTA TENIENDO EN CUENTA SI ÉSTA ES JUSTA HACIA LOS DEMÁS.

- Sí, siempre
- Sí, la mayoría de las veces
- Pocas veces
- A menudo

8. TE INTERESA LEER NOTICIAS SOBRE POLÍTICA Y CONFLICTOS INTERNACIONALES

- No, nunca las leo.
- Algunas veces leo noticias sobre conflictos del mundo porque me interesan por el tema que tratan.
- A menudo leo noticias sobre conflictos internacionales
- Sí, siempre leo noticias sobre conflictos internacionales

CREES QUE ALGUNOS ASPECTOS DE TU CONDUCTA PODRÍAN MEJORARSE, DEL TAL MODO QUE PUDIERAS MEJORAR TU SER PERSONA.

- Sí, porque mejoraría mi sentido de la ética y de la justicia hacia los demás.
- No, por qué no veo necesario cambiar ningún aspecto de mi conducta.

Fotografías tomadas en diferentes sesiones de la experiencia educativa en la aula de 4º curso de la ESO del Instituto Roseta Mauri.

Durante la presentación de la actividad y mientras se daban las instrucciones y se resolvían dudas en cuanto al cuestionario.



Fotografías tomadas en diferentes sesiones de la experiencia educativa en la aula de 4º curso de la ESO del Instituto Roseta Mauri.

Durante la explicación con el *power point* de los hechos históricos relacionados con la vida de Jan Patocka y la Carta 77. Podemos ver que los propios alumnos por parejas leían la información que les proporcionaban las diapositivas y la profesora ampliaba un poco la información que habían leído a través, muchas veces de las preguntas que ellos mismos hacían.



Fotografías tomadas en diferentes sesiones de la experiencia educativa en la aula de 4º curso de la ESO del Instituto Roseta Mauri.

En esta se trabajaban los derechos humanos a través de grupos cooperativos de 3 o 4 alumnos.



