



GUÍA DE APOYO DOCENTE

BACHILLERATO GENERAL UNIFICADO

EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA

SEGUNDO CURSO

Tabla de Contenido

Contenido

BLOQUE 1: LA CONVIVENCIA Y EL CONFLICTO.....	5
Introducción	5
Objetivos del año	7
Destrezas con criterios de desempeño	7
Desarrollo del proceso pedagógico.....	8
ACTIVIDADES	9
Indagación de conocimientos previos.....	9
Estrategia de enseñanza: Estudio de casos	10
Estrategias de observación, reflexión y aplicación	12
Pauta de reflexión para el docente:	13
Debate: Los unos y los otros en fotografías.....	14
Actividades ampliatorias:	15
Evaluación	16
BLOQUE 2: LA CUESTIÓN DE LOS VALORES.....	18
Introducción	18
Objetivos del año	19
Destrezas con criterios de desempeño	19
Desarrollo del proceso pedagógico.....	20
ACTIVIDADES	22
Lectura de texto	22
Relato	23
Análisis, argumentación y ejemplificación	24
Reflexión: Sobre “los valores de la democracia”	25
Debate	26

Galería de Imágenes:.....	26
Evaluación	26
BLOQUE 3: LAS NORMAS.....	30
Introducción	30
Objetivos del año	31
Destrezas con criterios de desempeño	32
Desarrollo del proceso pedagógico.....	32
ACTIVIDADES	33
Lectura, debate y juego de roles	33
Emma Zunz.....	33
Visualización de un filme, análisis y debate	37
Análisis y ejercicio de aplicación de normas de tránsito.....	38
Evaluación	40
BLOQUE 4: EL PODER	43
Introducción	43
Objetivos del año	44
Destrezas con criterios de desempeño	44
Desarrollo del proceso pedagógico.....	45
ACTIVIDADES	46
Análisis y debate sobre la novela (o su versión filmada) “El señor de las moscas”	46
Análisis e indagación a partir de la visualización de la película “Entre los muros”, dirigida por Laurent Cantet (Francia, 2008). Trailer: http://www.youtube.com/watch?v=g1GWNUPcT4M	48
Evaluación	49
BLOQUE 5: LA AUTORIDAD	53
Introducción	53
Objetivos del año	54
Destrezas con criterios de desempeño	54
Desarrollo del proceso pedagógico.....	55
ACTIVIDADES	55
Exposición y discusión	55

Representaciones sobre la autoridad	57
Explicaciones por parte del docente	57
Evaluación	57
BLOQUE 6: LA DEMOCRACIA COMO FORMA DE VIDA Y COMO FORMA DE GOBIERNO	64
Introducción	64
Objetivos del año	65
Destrezas con criterios de desempeño	66
Desarrollo del proceso pedagógico.....	66
ACTIVIDADES	69
Proyecto de trabajo: “Hacia la constitución de un Estado plurinacional”	69
Trabajo con imágenes e historietas	70
Análisis de conceptos por medio de películas	71
Evaluación	72

BLOQUE 1: LA CONVIVENCIA Y EL CONFLICTO

Introducción

La asignatura Educación para la Ciudadanía promueve en el estudiante el desarrollo de la capacidad de participar en el ejercicio efectivo de sus derechos y obligaciones, a partir de conceptualizaciones claras sobre la libertad, la responsabilidad, los derechos, las normas, las obligaciones, que le permitan un **comportamiento ético y una actitud reflexiva sobre sus actos y las consecuencias que estos tienen para las demás personas con las que convive.**

La comunidad educativa es un espacio propicio para promover la participación de los estudiantes a través del diálogo, el debate y la deliberación argumentativa e informada (no el mero intercambio de opiniones) que presupone el análisis crítico de las “verdades” socialmente legitimadas, la construcción de consensos amplios y democráticos y la resolución de conflictos en base al reconocimiento del otro y la confianza en la capacidad de argumentar de todos los actores de la comunidad escolar, permitiendo experimentar respetuosamente las diferencias, la libertad y la pluralidad.

La guía de trabajo docente se propone entonces acompañar a los educadores, con textos y actividades que permitan trabajar con profundidad y rigurosidad las líneas de contenidos que proponen los bloques del Área Educación para la Ciudadanía. Para ello, se proponen textos de distinto tipo: académicos, literarios, periodísticos, gráficos, imágenes, films. El objetivo es que los estudiantes desarrollen capacidades de lectura de textos diversos, elaboren criterios de selección y jerarquización de la información que reciben, y desarrollen un criterio propio fundamentado y discutido con otros. Se consignan también direcciones donde buscar más información y páginas web que pueden ayudar a ampliar y profundizar los temas tratados. El desafío no es solo la enseñanza de contenidos, sino el modo de conocerlos. Es en esta interacción -entre los modos de abordaje y los contenidos a enseñar (forma y contenido)- que se pueden producir efectos democratizadores, poniendo a disposición de todos los alumnos y alumnas herramientas intelectuales y posiciones políticas y éticas que contribuyan a la formación de una ciudadanía igualitaria y con mayores niveles de acceso y participación en la cultura y en la esfera pública.

Enseñar ciudadanía es un potente modo de hacerse preguntas y ensayar respuestas. En estas guías se exponen algunos de los vínculos que se pueden establecer entre los conceptos que estructuran el área y la reflexión sobre algunas problemáticas sociales, intentando contribuir a generar identidades sociales y prácticas inclusivas, democráticas y no discriminatorias.

Por ello, se sugiere que el docente diseñe estrategias que fortalezcan la comunicación y el desarrollo del pensamiento crítico en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se recomienda el trabajo individual y colaborativo, entre grupos de pares, lo que permitirá debatir y confrontar miradas y posiciones divergentes, a partir de las diversas actividades propuestas.

Desde esta perspectiva, se sugieren criterios generales que pueden servir para orientar el trabajo con los alumnos, para decidir cómo y cuándo introducir los temas, y para organizar actividades y propuestas.

Una primera cuestión para tener en cuenta es la **relevancia de los problemas sociales** a trabajar en el aula. El contexto en que se enseña y la experiencia y disposición de los alumnos son factores importantes para tener en cuenta cuando se determina la selección de problema a abordar y con qué intensidad.

La **perspectiva histórica** es otra de las consideraciones a tener presente cuando se seleccionan y organizan propuestas de enseñanza. Cabe advertir que muchas pautas e ideas se han ido transformando a lo largo del tiempo de acuerdo con parámetros sociales, culturales, científicos, etc. Por eso, es importante plantear la historicidad de los problemas que derivan del ejercicio de la ciudadanía, cuándo surgieron, por qué, qué otras formas de pensar y accionar sobre esas cuestiones pueden intentarse en la actualidad.

Por ejemplo, en otros tiempos los niños y las niñas no eran considerados sujetos de derecho, o existían creencias basadas en trabajos científicos que establecían diferencias de capacidad “naturales” entre varones y mujeres. Hoy esas situaciones y esos argumentos han sido modificados y refutados. Por tal razón, es importante reponer la historia de los problemas y conflictos que se abordan en cada uno de los ejes temáticos del área.

También resulta necesario pensar en propuestas de enseñanza que aporten una **multiplicidad de perspectivas**. Como educadores, es necesario fomentar la participación colectiva y cuidar que no se acallen las diferencias, habilitando un debate informado y respetuoso sobre las posiciones en juego que tenga presente la complejidad y multidimensionalidad de los temas a abordar.

Es importante tener presente que lo que se enseña son contenidos, actitudes y también herramientas intelectuales, y estrategias de aprendizaje para desarrollar las destrezas, necesarios para otros aprendizajes y experiencias vitales, no sólo escolares. Ello implicará analizar y poner en cuestión las representaciones, los saberes y prejuicios previos de los alumnos, sus modos de ver, entender y procesar el mundo en el que viven.

Objetivos del año

- Conocer y valorar los principios básicos de la democracia ecuatoriana para el ejercicio de una ciudadanía autónoma, participativa y responsable; y asumir una posición personal argumentada y autónoma sobre dilemas o controversias presentes en la vida social.
- Comprender a la democracia en su doble dimensión: como una *forma de gobierno* y como una *forma de vida*, mediante el análisis reflexivo del poder ciudadano y la defensa de derechos para apropiarse de los mecanismos de la participación democrática.
- Comprender la libertad como dimensión propia de la acción humana, distinguiendo motivos, intenciones, medios, fines y resultados, para advertir la relación estrecha entre “libertad” y “responsabilidad”.
- Analizar conflictos sociales y los modos democráticos de resolverlos, reconociendo la función y relaciones de sus actores, así como las diferentes perspectivas e intereses involucrados.
- Definir las variadas relaciones de poder que se establecen en los distintos ámbitos de la vida social, para distinguir las competencias básicas de cada poder del Estado, de los principales órganos del sistema político institucional ecuatoriano y para diferenciar los distintos tipos de norma y su especificidad jurídica.
- Conceptualizar la categoría de los valores humanos, mediante la caracterización de los tipos de valores (éticos, estéticos, religiosos) para concienciar sobre la importancia de la vigencia de los valores humanos en las sociedades democráticas y pluralistas.
- Reconocer a la Constitución del Ecuador como el instrumento que permite la organización institucional del Estado para el ejercicio efectivo de los derechos de la ciudadanía.

Destrezas con criterios de desempeño

- Comprender a **la convivencia social** como un elemento constitutivo del ser humano a partir de la contextualización de las diferentes formas de convivencia desarrolladas por la sociedad.
- Explicar **el reconocimiento social** como una necesidad vital del individuo a partir de la distinción de los diferentes tipos de reconocimiento y de la valoración del diálogo, para la convivencia democrática.
- Concluir sobre **la dimensión ética y política de la acción humana** mediante el establecimiento de relaciones entre libertad, trascendencia y responsabilidad.

- Argumentar sobre **el carácter inevitable del conflicto** en la convivencia humana a partir de la caracterización de los tipos de conflicto y el respeto a los derechos individuales y colectivos.
- Aplicar **métodos democráticos de resolución de conflictos** en situaciones cotidianas a partir de la ejemplificación de reglas y procesos de cambios positivos.

Desarrollo del proceso pedagógico

Con el fin de abordar con los estudiantes la idea de que sobre todo reforzamos nuestros rasgos fundamentales de lo humano en compañía de nuestros semejantes, es recomendable para el desarrollo de este bloque la lectura crítica de textos que exponen los casos de niños que no fueron criados por humanos. Estos ejemplos, si bien son casos excepcionales, permiten ver con claridad hasta qué punto el ser humano se encuentra indefenso al nacer y requiere de los cuidados prodigados por otros seres humanos, no sólo para sobrevivir sino también para constituirse como humano.

Con respecto a la conflictividad propia de toda convivencia humana, se sugiere analizar conflictos variados (personales, sociales, políticos) y que hayan sucedido en distintos ámbitos (por ejemplo, en la escuela, en la comunidad cercana, en la sociedad ecuatoriana). Algunos de estos conflictos pueden ser relatados por los propios estudiantes, otros pueden ser extraídos de los medios de comunicación. Incluso se puede trabajar con casos ficticios presentes en cuentos, novelas, filmes.

Lo importante es que las cuestiones teóricas estudiadas sobre la convivencia y el conflicto se encarnen en situaciones reales y significativas para los adolescentes que les permita desarrollar la capacidad de comprensión de la complejidad de los conflictos reales, además de aplicar las herramientas necesarias que les permita procesar e, incluso, resolver los conflictos a partir de criterios de justicia, inclusión y solidaridad, incluidos en los principios constitucionales y los valores culturales de los pueblos.

Algunas de las ideas básicas que organizan este bloque son:

- El ser humano es un ser social. La convivencia es una necesidad de nuestra condición humana.
- Vamos constituyendo nuestra identidad en relación con los otros.
- Existir es ser para los otros, es ser mirado por los demás, es ser reconocido. La necesidad de ser mirado, de ser reconocido, es la fuente de todas las demás necesidades.

- La convivencia es siempre conflictiva. El conflicto es parte constitutiva de toda relación humana.
- Un buen modo de transitar los conflictos permite que surjan cambios positivos y se manifiesten mejoras.
- La democracia, en cambio, da lugar a la expresión libre de las diferencias y de los conflictos. Pero la democracia necesita llegar a la formulación de reglas aceptadas por los participantes, y estas reglas establecen límites a los conflictos. Lo que se pretende no es poner fin a los conflictos sino reglamentar su manifestación con el fin de que sea lo menos destructiva posible para los actores en juego.
- En democracia, se formulan reglas explícitas para la gestión del poder político, para la expresión de las divergencias, para la rotación de los cargos y su recambio. Esas reglas están presentes en la Constitución del Ecuador.

Para propiciar el aprendizaje, se recomienda utilizar diversas estrategias de enseñanza. Podrán servir para la apertura de la clase, el uso de preguntas, la “lluvia de ideas”, o la indagación sobre conceptos y saberes previos que presenten los estudiantes. Más avanzado el proceso, podría ser conveniente recurrir a narraciones, actividades de discusión grupal que permitan la confrontación de ideas, hasta incorporar estrategias más complejas, como por ejemplo, los proyectos de investigación.

ACTIVIDADES

Indagación de conocimientos previos

Indagar los conocimientos previos de los estudiantes a partir de un diálogo ameno e interesante facilitará el proceso de aprendizaje. Se puede analizar casos, compartir experiencias o aplicar preguntas generadoras como por ejemplo:

- ¿Qué características hacen diferentes a los seres humanos de las otras especies?
- ¿El ser humano puede vivir aislado de los demás? ¿Por qué?
- ¿Se puede concebir una sociedad sin conflictos? ¿Por qué?
- ¿Podríamos pensar en una sociedad post humana liderada por las máquinas y la tecnología? ¿Si esa sociedad existiese, se eliminarían los conflictos?

Estrategia de enseñanza: Estudio de casos

Esta estrategia, consiste en acercar problemas atrapantes para los estudiantes, en la forma de casos, que en general los ubican en torno a un dilema o problema de difícil solución. Problemas de la vida real, temáticas que permitan un abordaje interdisciplinario, multidimensional, que pongan en juego multiplicidad de perspectivas. El trabajo y la discusión sobre los casos propuestos, y los materiales de apoyo que se proporcionan, o se pide a los alumnos que investiguen, ayuda a los alumnos a realizar un análisis más agudo de los problemas en cuestión y requieren de un esfuerzo mayor para alcanzar una comprensión más profunda. Es importante el trabajo en grupo y las preguntas críticas que pueda propiciar y realizar el docente. Esta estrategia se desarrolla en diferentes fases o momentos de trabajo.

El docente puede formar grupos de estudiantes para iniciar el proceso pedagógico y aplicar la estrategia de *estudio de casos*, que induce a los estudiantes a reflexionar, analizar y discutir en grupo las posibles soluciones a cierto problema, permitiéndole desarrollar el trabajo colaborativo y la toma de decisiones en equipo.

- Fase preliminar (primer momento de trabajo)

La selección cuidadosa de estrategias, actividades y materiales didácticos es esencial para involucrar sutilmente a los estudiantes en el aprendizaje; en esta fase leerán y se informarán sobre los casos que se analicen.

En el ejemplo siguiente, se pide a los estudiantes que lean las siguientes situaciones:

En 1799, fue encontrado en Aveyron (Francia) un niño de, aproximadamente, 11 años. Este niño no había desarrollado una vocalización semejante a la del lenguaje humano. Usaba tanto los pies como las manos para caminar, comía como los animales, olfateaba el alimento antes de comerlo y no tenía interés en la compañía humana.

Otro caso fue el de una niña llamada Ana. Ana fue encerrada en una habitación durante seis años. Recibía solo los cuidados necesarios para no morir pero no recibía afecto de nadie. Cuando se la descubrió tenía seis años, no podía hablar, caminar ni hacer nada que demostrase cierta inteligencia. Permanecía inmóvil e indiferente a lo que le rodeaba. Ana murió de una enfermedad cuatro años más tarde. Pero había hecho muchos progresos. Caminaba bien, hablaba con frases sueltas, diferenciaba colores.

En 1976, se halló en la India un niño de unos 10 años en compañía de tres lobos.

Caminaba en cuatro patas, comía carne cruda y trataba de morder a la gente. La madre Teresa (célebre monja ganadora del premio Nobel por su trabajo con los pobres de Calcuta y fallecida en 1997) lo tomó a su cuidado pero fracasó al intentar enseñarle el comportamiento humano y hacerle entender algunas palabras.

- Fase de expresión de opiniones, impresiones y juicios

Una vez que los estudiantes han leído los ejemplos de casos, el docente propondrá un trabajo individual que favorezca la reflexión sobre los casos descritos.

Luego de la lectura de estos casos, intercambien opiniones sobre los siguientes puntos:

¿Por qué el niño encontrado en Aveyron no había desarrollado el lenguaje humano?

¿Por qué comía como otros animales?

¿Por qué no tendría interés en la compañía humana?

¿Por qué la niña Ana no podía hablar ni caminar?

¿Por qué el niño encontrado en la India caminaba en cuatro patas, comía carne cruda y trataba de morder a la gente?

A partir de estos ejemplos, ¿cuánto influye en el desarrollo de las facultades humanas la vida en sociedad?

- Fase de contraste

Favorece el análisis común del caso mediante la expresión de opiniones diferentes y el respeto de los estudiantes a dichas diferencias. Se puede plantear preguntas u organizar pequeños debates guiados por el docente en un ambiente de confianza, en el cual los estudiantes puedan expresar libremente sus opiniones y juicios.

¿Qué tienen en común estos relatos?

¿Cuáles son sus diferencias?

¿Se puede extraer una causa común a la problemática que plantean los textos?

- Fase de reflexión teórica

Se establecen los conceptos teóricos derivados del análisis de los casos estudiados, se pueden plantear hipótesis tentativas, explicaciones y conclusiones.

¿Qué conclusiones extraen ustedes de estos relatos?

¿Qué es la convivencia social?

¿Por qué se generan los conflictos entre los seres humanos?

¿Por qué si los demás individuos son tan necesarios para nosotros, nos cuesta tanto convivir?

¿Por qué la convivencia y el conflicto son inherentes a lo humano?

Luego del análisis de las respuestas se estructura los conceptos teóricos en organizadores de ideas para consolidar el aprendizaje.

Estrategias de observación, reflexión y aplicación

Los docentes deben emplear diversas estrategias de observación, reflexión y aplicación, las cuales cuando están bien planteadas y adecuadas para los estudiantes promueven la interacción integral y creativa en el proceso de aprendizaje. En la ejecución de estas estrategias, según Cardola Gabriel, se debe considerar tres aspectos fundamentales:

- Análisis de contextos: es interpretar correctamente los casos o sucesos estudiados a partir de los datos concretos de la época, lugar y condiciones sociales y políticas.
- Análisis de la situación: se describe actores, elementos materiales, interacciones para establecer relaciones con otros casos similares.
- Análisis del hecho didáctico: permite reflexionar sobre los valores, el rol de actores y la importancia de lo aprendido para aplicarlo en situaciones posteriores.

En el bloque se aborda la cuestión de la libertad y la necesidad de que los individuos reconozcan su responsabilidad cuando sus acciones generan efectos en otras personas.

El siguiente ejemplo sobre la relación entre libertad y responsabilidad permite comprender la necesidad del análisis de contextos, situaciones y valores para emitir opiniones, juicios y conclusiones.

a) Un automovilista conduce su automóvil por una avenida de la ciudad a altas horas de la noche, a velocidad permitida. Las luces de su automóvil están en la posición correcta. Pasa un semáforo en verde, pero, repentinamente, se aparece un peatón cruzando la avenida. Intenta esquivarlo. Hace una maniobra brusca por la que se pasa al carril opuesto y atropella a un motociclista que venía en sentido contrario. El motociclista sufre algunas heridas al caer al asfalto.

El automovilista ¿actuó libremente? ¿Por qué? ¿Es responsable de las heridas causadas en el motociclista? ¿Por qué?

b) Un automovilista conduce su automóvil por una avenida de la ciudad a altas horas de la

noche, a gran velocidad (superior a la permitida). Uno de los faros delanteros de su automóvil está averiado. Pasa un semáforo en amarillo, pero, repentinamente, se aparece un peatón cruzando la avenida. Intenta esquivarlo. Hace una maniobra brusca por la que se pasa al carril opuesto y atropella a un motociclista que venía en sentido contrario. El motociclista sufre heridas graves al caer al asfalto.

¿El automovilista actuó libremente? ¿Por qué? ¿Es responsable de las heridas causadas en el motociclista? ¿Por qué?

¿Cuándo puede afirmarse que un individuo es responsable de sus actos?

Para que pueda adjudicársele responsabilidad tiene que haber actuado con algún margen de libertad. Esto implica al menos dos condiciones:

- a) Que haya sido consciente de las circunstancias y de las consecuencias de su acción.
- b) Que no existan causas externas que lo obliguen a actuar de un solo modo

Pauta de reflexión para el docente:

El automovilista del primer caso presentado no pudo prever las circunstancias en las que su acción se desarrollaría. Ignoró la presencia del peatón y cuando la descubrió ya era tarde para frenar. No pudo actuar de otro modo. Se vio obligado por la fuerza de los hechos a realizar las maniobras que realizó. Por lo tanto, no puede adjudicársele entera responsabilidad.

El automovilista del segundo caso no pudo reaccionar a tiempo para esquivar al peatón, pero esta circunstancia se debió a su descuido (excesiva velocidad y auto en malas condiciones).

Ignoró lo que le iba a pasar pero pudo haberlo previsto. Por lo tanto, es responsable de lo sucedido.

Ignorar lo que se debía saber, sufrir presiones o pasar por situaciones difíciles, pueden atenuar nuestra responsabilidad pero no eximirnos de ella. Si un individuo ha sido consciente de las circunstancias y de las consecuencias probables de su acción, y si no han existido causas que lo hayan obligado a actuar de un único modo, entonces es responsable por lo que ha hecho.

Debate: Los unos y los otros en fotografías

Se sugiere trabajar con la galería de imágenes: " Ciudades de Latinoamérica".

<http://tramas.flacso.org.ar/recursos/imagenes/unos-y-otros?volver=483>

La propuesta de la actividad consiste en detenerse a mirar una de las imágenes que conforman la galería. Se puede proponer a los alumnos construir una galería de imágenes propias, en la que presenten a la ciudad o pueblo en donde viven o iniciar una búsqueda de imágenes en la web, imágenes que representen la convivencia entre individuos y grupos, o que expresen el conflicto y la desigualdad.

Luego de la visualización de las fotografías, el docente solicita el análisis de las imágenes con preguntas como las siguientes: ¿Qué vemos en la imagen? ¿Quiénes aparecen en ella? ¿Cómo son fotografiados, representados? ¿Qué sensaciones, emociones nos provoca ver esta imagen?

Pauta de reflexión para el docente

Es importante, a través de la fotografía, poder abordar con los alumnos el eje de identidad y diferencia que se presenta en este Bloque. Somos humanos en relación con otros humanos. Necesitamos de los otros para constituirnos como seres humanos, para construir un "nosotros". Pero en muchas ocasiones y espacios de nuestra región unos y otros ocupamos lugares desiguales.



Colectivo MR Aeropuerto Internacional Jorge Chávez, Callao, Perú, 2007. De la serie "Si no existe el más allá, la injusticia del pobre se prolonga eternamente" Impresión Lamba, 126 x 126 cm, 1/5

Actividades ampliatorias:

- a) Para seguir profundizando los contenidos del bloque se propone la visualización de un corto titulado *Hiyab* del realizador Xavi Sala (2005), que problematiza el uso del velo por una alumna en una escuela española. Las preguntas posibles para propiciar un debate pueden ser:

¿Por qué algunas marcas de identidad son más visibles que otras? ¿Por qué el hiyab no podía ingresar al aula y otras marcas identitarias, como pañuelos, gorras, piercing, eran aceptados?



<http://www.youtube.com/watch?v=lwcev9iuLe8>

- b) Para ahondar en las dificultades que a veces conlleva la convivencia entre distintos grupos, sobre todo cuando de culturas distintas se trata, se puede trabajar sobre una imagen que se titula *¿Racista yo?*. Es un comic realizado por la Unión Europea, justamente para abordar situaciones de racismo y discriminación en el aula. Además de presentar las perspectivas de los grupos que sufren, o son víctimas de discriminación, es interesante analizar si nosotros realizamos acciones que discriminan a otros.

<http://www.cuadernointercultural.com/racista-yo-comic-varios-idiomas/>



- c) También se puede proponer un juego de rol, por ejemplo el Bafa-Bafa, en el que se trabaja la diversidad, los estereotipos culturales y la comunicación intercultural. Este juego tiene como objetivos descubrir nuestra forma de comportarnos cuando entramos en contacto con personas de otras culturas, analizar nuestros puntos de vista sobre los otros y experimentar qué ocurre en este tipo de encuentros. Se puede utilizar como herramienta de preparación para estudiar, trabajar, convivir, etc. con personas de otras culturas. Para desarmar estereotipos culturales y pensar sobre las representaciones, las imágenes construidas sobre sí y sobre los otros. Si bien el juego propone armar dos grupos, se sugiere armar más grupos con características distintas, no exóticas sino aquellas que se reconocen cercanas, con las que se convive, para poder hacer del juego un espacio de reflexión para las situaciones cotidianas.

Disponible en: <http://www.edualter.org/material/turisme/bafa.htm>

Evaluación

- En forma individual escriban un texto explicativo con ejemplos, que avalen los argumentos expuestos, sobre las siguientes ideas :
- El ser humano es un ser social. La convivencia es una necesidad de nuestra condición humana.
- Vamos constituyendo nuestra identidad en relación con los otros.
- Luego, compartan sus escritos con los de sus compañeros.

Elaboren un ordenador gráfico sobre las semejanzas y diferencias entre los relatos.

- Infórmense sobre noticias del día o la semana, elijan entre ellas y estructuren una síntesis en donde se identifiquen los tipos de conflictos, los actores, sectores e intereses involucrados.
- En el siguiente esquema, escriba dos conclusiones sobre cada uno de los elementos indicados.

SOCIEDAD	
CONVIVENCIA	
SER HUMANO	
CONFLICTO	

GLOSARIO

Discriminación. Práctica sostenida de exclusión o marginación de una persona por su pertenencia a un grupo social determinado. No es una práctica ocasional, sino que se caracteriza por su persistencia y que se amplifica en varios contextos.

Racismo. Exacerbación o defensa del sentido racial de un grupo étnico. Las actitudes, valores y sistemas racistas establecen, abierta o veladamente, un orden jerárquico entre los grupos étnicos o raciales, utilizado para justificar los privilegios o ventajas de las que goza el grupo dominante

Estereotipos. Son expresiones que contienen creencias, opiniones, representaciones relativas a diferentes grupos a partir de generalizaciones y simplificaciones. Generan imágenes fijas sobre los grupos, y arman generalizaciones, sin tener en cuenta las diferencias al interior de los mismos. Es importante identificar que en general son descalificadores. Si bien hay estereotipos positivos muchas veces la promulgación de estereotipos ubican a determinados grupos en posiciones de inferioridad.

BIBLIOGRAFÍA

Cardola, Gabriel (2010). *Didáctica de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Bonum.

Loo Carey, Claudio (2005). *Enseñar a aprender, desarrollo de capacidades y destrezas en el aula...* Santiago de Chile: Arrayan Editores.

<http://convivencia.wordpress.com/videos/> (Lista de videos relacionados con conflictos de convivencia social y escolar).

www.peques.com.mx/bullying.htm (Una guía para que el docente identifique las causas y los tipos de acoso escolar).

www.youtube.com/watch?v=aXq7MDFdMsM (Película de animación francesa *Kiriku y la bruja* que trata sobre los conflictos de convivencia en una comunidad Africana frente a amenazas externas).

BLOQUE 2: LA CUESTIÓN DE LOS VALORES

Introducción

La cuestión de los valores tematiza un aspecto central de Educación para la Ciudadanía, ya que esta es parte de la educación en valores. Esta educación en valores pretende brindar al estudiante herramientas para que sean capaces de analizar críticamente y fundamentar conductas propias y ajenas, reflexionar sobre el sentido y funcionalidad de las normas, argumentar a favor y en contra de posturas valorativas diversas, debatir con el fin de explicitar las diferencias e indagar el modo de llegar a acuerdos posibles para la acción colectiva y el desarrollo del compromiso social de buscar una vida digna para todos los ciudadanos y ciudadanas.

Esta educación en valores no consiste en la transmisión (menos aún, la inculcación) de una única tradición y postura, sino en crear condiciones para que los estudiantes conozcan las leyes e instituciones de su país, valoren los principios y procedimientos de la democracia, construyan de manera conjunta una serie de acuerdos básicos en pos de una convivencia justa, siendo capaces de ponerse en el lugar del otro, salirse de su propio yo, descentrarse, entrar en la esfera de los otros y ampliar su visión del mundo.

Los valores no son abstracciones sino que están encarnados en sujetos históricos y en situaciones concretas. Cabe, entonces, preguntarse: ¿Cuáles son los valores que se van construyendo en el marco de la democracia y del pluralismo? ¿Cuáles son los valores que conformarían la base de esa sociedad democrática y pluralista? La convivencia entre los individuos y entre los grupos que conforman una sociedad pluralista solo es posible en el marco de un conjunto básico de *valores compartidos*. Estos valores compartidos son los valores propios de la democracia y conforman una 'moral mínima' que trasciende las particularidades grupales, étnicas, religiosas y políticas. Por ejemplo, valores como la no discriminación, la tolerancia, el reconocimiento del otro, el respeto por las reglas de juego de la democracia, la renuncia a la violencia para imponer las propias ideas.

A su vez, existen valores no compartidos, *controvertidos*, que son legítimos pues no son contradictorios con los valores propios de esa moral mínima o básica. Así, por ejemplo, existen en una sociedad pluralista distintas creencias religiosas, ideologías políticas, posturas estéticas, gustos, preferencias y costumbres. Las diferencias valorativas entre individuos y grupos se tornan ilegítimas cuando son contradictorias con los valores compartidos, es decir, cuando expresan *contravalores*. Son contravalores aquellos que violan los derechos de las personas. Por ejemplo, las posturas racistas, discriminatorias, xenófobas o las realidades sociales excluyentes (el hambre, la miseria, la ausencia de condiciones dignas de existencia).

En este marco, Educación para la Ciudadanía enseña los *valores compartidos* expresados en la Constitución del Ecuador y en los derechos humanos universales. Asimismo, plantea estrategias pedagógicas claras para que los estudiantes rechacen los *contravalores* (por ejemplo, la

discriminación) y sean respetuosos de las diferencias legítimas entre personas y sectores, entendiendo que esas diferencias enriquecen a la sociedad y amplían la variedad de proyectos personales y colectivos (Trilla, 1992)¹.

Objetivos del año

- Conocer y valorar los principios básicos de la democracia ecuatoriana para el ejercicio de una ciudadanía autónoma, participativa y responsable; y asumir una posición personal argumentada y autónoma sobre dilemas o controversias presentes en la vida social.
- Comprender a la democracia en su doble dimensión: como una *forma de gobierno* y como una *forma de vida*, mediante el análisis reflexivo del poder ciudadano y la defensa de derechos para apropiarse de los mecanismos de la participación democrática.
- Comprender la libertad como dimensión propia de la acción humana, distinguiendo motivos, intenciones, medios, fines y resultados, para advertir la relación estrecha entre “libertad” y “responsabilidad”.
- Analizar conflictos sociales y los modos democráticos de resolverlos, reconociendo la función y relaciones de sus actores, así como las diferentes perspectivas e intereses involucrados.
- Definir las variadas relaciones de poder que se establecen en los distintos ámbitos de la vida social, para distinguir las competencias básicas de cada poder del Estado, de los principales órganos del sistema político institucional ecuatoriano y para diferenciar los distintos tipos de norma y su especificidad jurídica.
- Conceptualizar la categoría de los valores humanos, mediante la caracterización de los tipos de valores (éticos, estéticos, religiosos) para concienciar sobre la importancia de la vigencia de los valores humanos en las sociedades democráticas y pluralistas.
- Reconocer a la Constitución del Ecuador como el instrumento que permite la organización institucional del Estado para el ejercicio efectivo de los derechos de la ciudadanía.

Destrezas con criterios de desempeño

¹ Trilla, Jaume (1992). *El profesor y los valores controvertidos. Neutralidad y beligerancia en la educación*. Barcelona:

- Relacionar y jerarquizar **los valores y tipos de valores** a partir del análisis en ejemplos de la vida cotidiana.
- Rechazar con argumentos claros **los contra – valores** que atenten contra los derechos constitucionales partiendo del análisis de sus principios fundamentales.
- Distinguir entre **etnocentrismo, relativismo, exotismo y universalismo** a partir de indagaciones en diferentes situaciones de la vida social.
- Argumentar a favor de las propias **posiciones valorativas** a partir del respeto a otras valoraciones.
- Discernir los **valores y contravalores de una sociedad democrática y pluralista** a través del diálogo y el debate.

Desarrollo del proceso pedagógico

Una buena entrada para el tratamiento de la temática de los “valores” es la de solicitar a los estudiantes que expresen sus gustos y preferencias con respecto a diversos aspectos de la vida cotidiana: por ejemplo, sus gustos y preferencias en las comidas, las bebidas, los modos de vestir, la música, los deportes, las asignaturas escolares, etc. Una posibilidad es que redacten por escrito un día entero de sus vidas, desde que se despiertan hasta que se van a dormir, en el que destaquen qué cosas les gustan y cuáles no.

El objetivo de actividades como estas es dar lugar a la expresión libre de los valores que los educandos sostienen. Luego, sería útil analizar en conjunto de dónde provienen esos valores (¿de la familia, de la educación recibida, de los medios de comunicación, de la comunidad a la que se pertenece?). También es necesario que los estudiantes se pregunten si son respetuosos con los gustos y preferencias de sus compañeros o si son intolerantes y, en ese caso, cuáles son las razones de la intolerancia.

Otra actividad muy pertinente es el análisis de letras de canciones que los adolescentes escuchan o que son muy conocidas: ¿Cuáles son los valores que sustentan esas letras de canciones? ¿Qué piensan del contenido de esas letras?

Para profundizar el debate acerca de los valores (si son subjetivos, si son objetivos, si son históricos y dinámicos) puede solicitarse al grupo que realice entrevistas a personas religiosas y a personas que no son religiosas, para comparar sus respuestas y explicitar sus distintos modos de entender qué son los valores.

Algunas ideas básicas que fundamentan la propuesta de este bloque son:

- Valorar ciertas cosas (personas, acciones, símbolos) es asumir actitudes positivas o negativas frente a ellas. Un valor expresa nuestra actitud hacia algo que no nos resulta indiferente.
- Nuestros valores están fuertemente influidos por la sociedad en la que vivimos. Pertenecemos a una época y a una cultura determinada. Nuestra apreciación de las cosas se ajusta, en buena medida, a pautas y criterios que no inventamos sino que nos son dados por nuestra comunidad.
- A cada valor le corresponde un valor contrario, cada valor tiene su “contracara”. A esta característica de los valores se la llama “polaridad”...
- Además de la polaridad, una característica de los valores es la “jerarquía”. Las personas consideran que hay valores superiores a otros (por ejemplo, los valores éticos están por encima de los valores estéticos)
- Los valores son cualidades que atribuimos a las cosas o que reconocemos en las cosas.
- El debate sobre los valores surge de la siguiente cuestión: ¿Los valores son propiedades de las cosas o somos nosotros quienes les conferimos valor? ¿Los valores son objetivos o subjetivos?
- Los valores pueden ser entendidos como construcciones históricas que deben ser analizados y evaluados en el contexto en el que surgen y en el que se mantienen vigentes.
- Hay consenso en considerar que la convivencia democrática necesita que todos compartamos ciertos valores. Estos valores son, por ejemplo: el reconocimiento del otro, la tolerancia, el diálogo, la renuncia a la violencia para imponer las propias ideas, el respeto por las reglas de juego de la democracia (por ejemplo, los procedimientos para votar las leyes), la solidaridad.
- Los contravalores de la vida en democracia son, entonces: la intolerancia, la xenofobia, el racismo, el ejercicio de la violencia, el autoritarismo.
- En las relaciones con otros grupos sociales y otras culturas, pueden advertirse posiciones valorativas diversas: el etnocentrismo, el relativismo, el exotismo.
- La postura etnocentrista eleva a la categoría de “universales” los valores de la propia cultura. La postura relativista sostiene que todas las costumbres son válidas y que todo valor es relativo a la cultura a la que se pertenece. La postura exotista prefiere los valores del otro y desprecia a la propia cultura.
- El respeto por los valores de los distintos grupos no impide el intento de establecer criterios universales para defender los derechos de las personas y juzgar sus violaciones.

Para propiciar el aprendizaje, se recomienda la utilización de diversidad de estrategias de enseñanza. La generación de situaciones de aprendizaje descansa en dos tipos principales de recursos. Por un lado las técnicas y los procedimientos, como por ejemplo preguntar, exponer, mostrar, actividades de discusión grupal, narraciones, formulación y resolución de problemas, etc.,

que constituyen instrumentos básicos para la dirección de la clase y del aprendizaje. Por otra parte, las estrategias o modelos que constituyen propuestas integrales con propósitos específicos, poseen su propia fundamentación, una secuencia propia de actividades, una forma particular de intervención del docente y una estructuración definida de la clase. Es decir, conforman una metodología completa. Ya sea mediante el recurso a técnicas y procedimientos articulados, como el recurso de estrategias más complejas se crea un ambiente particular para el aprendizaje.

Se sugiere comenzar a transitar el bloque a partir de la actividad que sigue (presente en el material para el estudiante). Se puede proponer un primer momento de lectura y escritura individual, y luego compartir en pequeños grupos. A partir de la producción de cada pequeño grupo se puede estimular el debate entre el grupo completo de los alumnos

ACTIVIDADES

Lectura de texto

- Leer el siguiente texto:

Desde que los romanos, a través de sus viajes y sus campañas, empezaron a hallar gusto en los ingredientes y estimulantes de Oriente, las tierras occidentales no supieron ya prescindir de la especiería, tanto en las comidas como en las bebidas. Bien entrada la Edad Media, apareció el milagro: un sólo gramo de un condimento índico, un poco de pimienta, bastaba para que el paladar experimentara un raro y grato estímulo.

Por su carácter de cosa selecta y rara, y quizá también por su elevado precio, todo lo oriental ejercía una atracción hipnótica en los europeos. Todo lo árabe, lo persa, lo indostánico, se identificaba en la Edad Media con lo exuberante, refinado, distinguido, cortesano, costoso, precioso.

Era tanta la demanda de pimienta y tan difícil su traslado a Europa que su precio era altísimo. La pimienta, al principio del segundo milenio, era contada por granos y era apreciada como la plata. Incluso, varios Estados y ciudades calculaban a base de pimienta, como si fuera un metal noble: a cambio de pimienta se adquirían haciendas, se pagaban dotes y tributos y se obtenía el derecho de ciudadanía. La pimienta era pesada en balanzas de orfebre de boticario, tomando la precaución de cerrar puertas y ventanas con el fin de que ningún grano se volara.

Se comprende la valoración de este producto si se tienen en cuenta las dificultades y el riesgo de su transporte. La mercancía pasaba de mano en mano, por desiertos y mares, antes de llegar a las manos del consumidor. Primero, el esclavo malayo recogía las flores frescas y las llevaba al mercado. Su amo las vendía al comerciante mahometano, quien se llevaba la carga en una mala embarcación hacia Malaca. El señor del puerto, un poderoso sultán, exigía un

tributo para la descarga. La carga era trasladada a una embarcación más grande. Transcurrían meses sobre varios mares tropicales. De cada cinco barcos, era común que alguno sucumbiera bajo una tormenta o el asalto de los piratas. Una vez que la carga llegaba a Arabia o a Egipto, comenzaba una nueva travesía, no menos peligrosa, por el desierto. Millares de camellos esperaban en esos puertos. Durante meses las caravanas árabes se sometían a todo tipo de peligros, entre ellos el ataque de los beduinos, piratas del desierto.

Pero por sobre todos los riesgos y obstáculos, el comercio de la especiería era el más lucrativo. Si de cinco embarcaciones se perdían cuatro con su cargamento (con la pérdida de vidas que ello implicaba) el mercader igual salía ganando. La carga de una sola embarcación compensaba el desastre, pues sólo una bolsa de pimienta valía más dinero que toda vida humana.

(Adaptado de Zweig, Stefan, *Magallanes*, en *Obras escogidas*, Andrés Bello, Santiago de Chile, 1994)

Preguntas a trabajar con los alumnos:

- Enumeren las razones que hacían que la pimienta y otros productos orientales tuviesen tanto valor en la Edad Media.
- ¿Qué piensan de ese valor adjudicado a la pimienta? ¿Les parece razonable? ¿Por qué?
- ¿Existen hoy casos parecidos al valor de la pimienta en la Edad Media? ¿Cuáles?
- Debatan entre ustedes: ¿los valores cambian con los cambios históricos o hay valores que permanecen a pesar de estos cambios? Ofrezcan ejemplos que avalen sus posturas.

Relato

Pauta para el docente

En la actividad que sigue se le pedirá al estudiante reconstruya un día de su vida, y que explicita sus gustos, preferencias, y sus desagradados. La intención es poner a dialogar los distintos gustos entre los alumnos. Que hay distintas opciones a las propias, y a veces, éstas por diferente, pueden ser desacreditadas. Es importante subrayar el carácter construido de nuestras elecciones. Cuestión que se irá abordando a lo largo del Bloque.

Actividad para los alumnos:

- Reconstruye un día de tu vida y escribe un texto relatándolo. Señala en el relato qué cosas te desagradan, cuáles te gustan, cuáles no soportas. Compara tu texto con el de tus compañeros/as.

Para ampliar:

Se podría ampliar la actividad preguntando a otros niños, de la escuela, del barrio, y también de otras ciudades o países. Un ejemplo es el programa de TV infantil mexicano **Bizbirije**, que tiene reporteros niños y niñas que cuentan como crónica televisiva lo que les sucedió en la semana, lo que les gusta, lo que no: por ejemplo el aprendizaje de andar en bicicleta, las conversaciones o peleas con amigos, entre muchas otras cosas. El programa propone un tema o historia para contar.

Sería interesante imaginar una actividad como esta con sus alumnos. ¿Qué quisieran contar ustedes? ¿Qué historias tendrían lugar en el programa?, ¿Cómo lo harían? ¿Qué imágenes querrían mostrar?

A continuación, para trabajar “el origen de nuestros valores”, se puede proponer al alumnado la siguiente actividad:

Análisis, argumentación y ejemplificación

Actividad para los alumnos:

- Reunidos en pequeños grupos, piensen ejemplos que avalen la siguiente afirmación: “Nuestros valores están fuertemente influidos por la sociedad en la que vivimos”.
- Cada uno seleccione dos canciones que le gustan especialmente. Reunidos en grupos de cuatro, escuchen las canciones que cada uno eligió y aprecien sus letras y melodías.
 - a. Cada participante explique a los demás los motivos de su elección.
 - b. Intercambien opiniones sobre cada tema, si les gusta la letra, la música y qué valores transmite cada canción.
 - c. Como conclusión, discutan cuál es el sentido de compartir esas expresiones musicales.
- El reconocimiento de los méritos vanguardistas de la obra del escritor lojano Pablo Palacio (1906- 1947) sucedió con posterioridad a su muerte. Hoy Pablo Palacio es considerado una de las cimas literarias del Ecuador del siglo XX.
- ¿Cuál es tu opinión? ¿La obra de Pablo Palacio no tenía valor en el tiempo en que él vivió y luego sí comenzó a tenerlo? ¿O la obra de Pablo Palacio siempre tuvo el mismo valor, pero el público sólo se dio cuenta de ese valor tiempo después de la muerte del artista?

- ¿Te pasó alguna vez que una música que no te gustaba empezó a agradarte? ¿Por qué antes no te gustaba y luego sí? ¿Piensas que esa música cobró valor cuando empezó a gustarte o que ya tenía valor, pero no te habías dado cuenta?

Para profundizar:

Puede ser interesante iniciar una investigación con los alumnos acerca de otras obras de la humanidad que hayan experimentado situaciones similares a la de la obra de Palacio. Podría enfocarse a la cuestión Patrimonial, de valoración para las ciudades donde viven, o una investigación sobre algunas obras de arte, que hoy tienen un reconocimiento y valor mundial que antes no tuvieron.

Un ejemplo es el de la torre Eiffel en París. Diseñada por Gustave Eiffel, la construcción de la Torre Eiffel duró poco más de dos años y en ella trabajaron 250 obreros. Inicialmente la torre fue objeto de controversia: los artistas del momento la consideraron monstruosa y, dada su baja rentabilidad al terminar la exposición, se planteó en diferentes ocasiones la posibilidad de derruirla. A principios del siglo XX, con la llegada de las guerras mundiales, las autoridades encontraron su utilidad como antena de radiodifusión y con ella captaron mensajes que ayudaron a los aliados de forma decisiva.

Actualmente y gracias al auge de París como destino turístico internacional, la Torre Eiffel es el **monumento más visitado del mundo con más de 7 millones de visitantes anuales**.

Reflexión: Sobre “los valores de la democracia”

Podemos discutir si ciertos valores son subjetivos o si son objetivos. Pero seguramente hay consenso en considerar que la convivencia democrática necesita que todos compartamos ciertos valores. Si no nos respetáramos entre nosotros, si no respetáramos nuestras diferencias, si acudiéramos a la violencia para ganar nuestras discusiones, entonces sería muy difícil convivir con los demás.

Hay, entonces, una serie de valores que hacen a la vida en democracia. Estos valores son, por ejemplo: el reconocimiento del otro, la tolerancia, el diálogo, la renuncia a la violencia para imponer las propias ideas, el respeto por las reglas de juego de la democracia (por ejemplo, los procedimientos para votar las leyes), la solidaridad.

Como se ha afirmado más arriba, una característica de los valores es la polaridad. Es decir que todo valor tiene su contravalor. Los contravalores de la vida en democracia son,

entonces: la intolerancia, la xenofobia, el racismo, el ejercicio de la violencia, el autoritarismo.

Por eso, una sociedad que se pretende democrática aspira a que sus miembros acepten y defiendan los valores compartidos y que rechacen enérgicamente los contravalores.

A su vez, existen una serie de valores que no son ni compartidos ni contravalores. Son valores que expresan las diferencias legítimas entre las personas y los grupos que conforman esta sociedad democrática. Podemos tener entre nosotros muchas diferencias políticas, estéticas, religiosas, culturales. Esas diferencias son legítimas si son respetuosas de los valores que deben ser compartidos en democracia. Cada uno puede tener sus valores religiosos, pero no tiene derecho a discriminar a otros por sostener otras creencias. Cada uno puede tener sus gustos musicales pero no puede imponer estos gustos a los demás.

Debate

- Reunidos en grupos, discutan si la forma de convivencia en nuestro país logra ser una convivencia democrática. ¿Se respetan los valores compartidos? ¿Se rechazan los contravalores? ¿Se aceptan las diferencias legítimas entre las personas y los grupos?
- Debatan si en los grupos a los que ustedes pertenecen (en la escuela, en un club, en una iglesia) se da una convivencia democrática o si esta convivencia se ve obstaculizada por la presencia de contravalores.

Galería de Imágenes:

Podría proponerse a los alumnos una galería de imágenes que representen la democracia, en la escuela, en la casa, en el barrio.

Realizar actividades de decodificación de imágenes, por ejemplo:

¿Qué elementos encuentran en la imagen?

¿Qué símbolos encontramos?

¿Qué personajes encontraríamos en esa serie?

Sería interesante indagar: ¿Cuáles son las imágenes que aparecen, con qué ideas están asociadas, qué conceptos, prácticas?

Elaborar reflexiones y conclusiones al respecto

Evaluación

Luego de estudiar el origen y las características de los valores y las diferencias entre etnocentrismo, relativismo y universalismo; los estudiantes estarán en condiciones de argumentar acerca de afirmaciones como las siguientes:

- a) Koichiro Matsuura, quien fuera Director General de la UNESCO, entre 1999 y 2009, ha afirmado:

“Si hoy en día todos los valores coexisten, cabe preguntarse si vamos a presenciar una colisión entre un mundo que se construye sobre la base del rechazo de los valores ancestrales y otro que se niega a aceptar ese rechazo. También podemos preguntarnos si, por el contrario, no vamos a presenciar un mestizaje o hibridación de los valores. Podemos responder señalando que dentro de cada cultura hay individuos y grupos que distinguen lo justo de lo injusto y que, por lo tanto, efectúan evaluaciones. Así, en distintos contextos culturales, todos los valores pueden ser evaluados, devaluados y revaluados. Esto significa que los valores evolucionan, que pueden elaborarse en común y que pueden ser objeto de debates y contratos entre protagonistas muy diferentes a veces. En esto estriba precisamente la diversidad creadora de las culturas humanas y el sentido de su pertenencia común a una humanidad única”

En “Culturas y valores, en evolución”, Clarín, 2 de julio de 2004.

Para analizar:

- Según Matsuura: a) ¿Cuál sería el origen de los valores? ¿Por qué los valores evolucionan? ¿Es posible sostener, desde su postura, un universalismo de los valores? ¿Por qué?

Para argumentar:

- ¿Qué piensas sobre esta posición de Matsuura? ¿Estás de acuerdo con su afirmación: “todos los valores pueden ser evaluados, devaluados y revaluados”? Justifica tus respuestas y ofrece ejemplos extraídos de la convivencia en nuestra sociedad que avalen tus afirmaciones.

- b) Tzvetan Todorov es un pensador búlgaro que ha escrito un libro muy interesante sobre la Conquista de América. En ese texto analiza el etnocentrismo de los conquistadores. En un fragmento de su libro, Todorov afirma:

“La actitud de Colón respecto a los indios descansa en la manera que tiene de percibirlos. Se podrían distinguir en ella dos componentes, que se vuelven a encontrar en el siglo siguiente y, prácticamente, hasta nuestros días en la relación de todo colonizador con el colonizado [...]. O bien piensa en los indios (aunque no utilice estos términos) como seres humanos completos, que tienen los mismos derechos que él, pero entonces no sólo los ve iguales, sino también idénticos, y

esta conducta desemboca en el asimilacionismo, en la proyección de los propios valores en los demás. O bien parte de la diferencia, pero ésta se traduce inmediatamente en términos de superioridad e inferioridad (en su caso, evidentemente, los inferiores son los indios): se niega la existencia de una sustancia humana realmente otra, que pueda no ser un simple estado imperfecto de uno mismo. Estas dos figuras elementales de la experiencia de la alteridad descansan ambas en el egocentrismo, en la identificación de los propios valores con los valores en general, del propio yo con el universo; en la convicción de que el mundo es uno” (Todorov; Tzvetan: La Conquista de América. El problema del otro. Siglo XXI. 1987).

Todorov, Tzvetan (1987). *La conquista de América. El problema del otro*. México: Siglo XXI Editores.

Para analizar:

- Teniendo en cuenta lo estudiado en este bloque y la lectura del texto de Todorov sobre la mirada de Colón hacia los indios, ¿cómo definirías el “etnocentrismo”

Para ejemplificar:

- Qué ejemplos puedes ofrecer, extraídos de la convivencia en la sociedad ecuatoriana, que reiteren la mirada etnocentrista y colonizadora explicada por Todorov en el texto que has leído.

GLOSARIO

Etnocentrismo. Es un concepto elaborado por la [antropología](#) para mencionar la tendencia que lleva a una persona o grupo social a **interpretar la realidad a partir de sus propios parámetros culturales**. Esta práctica está vinculada a la creencia de que la [etnia](#) propia y sus prácticas culturales son superiores a los comportamientos de otros grupos.

Relativismo. Es la posición que considera que la verdad depende o está en relación con el sujeto que la experimenta, no existiendo verdades objetivas ni tampoco acuerdos universales compartidos por todos los seres humanos. Es el concepto que sostiene que los puntos de vista no tienen verdad ni validez universal, sino sólo una validez subjetiva y relativa a los diferentes marcos de referencia

Xenofobia. Es el miedo, hostilidad, rechazo u odio al extranjero, con manifestaciones que van desde el rechazo más o menos manifiesto, el desprecio y las amenazas, hasta las agresiones y asesinatos.

BIBLIOGRAFÍA

Se sugieren algunos videos cortos que pueden servir para ampliar y trabajar con los estudiantes temáticos vinculados con los valores de la democracia, la convivencia y la participación.

http://www.youtube.com/watch?v=_EcxGFqJlpc (sobre la Democracia)

<http://www.youtube.com/watch?v=ppRRem1l9rw> (Sobre la responsabilidad y la participación)

<http://www.youtube.com/watch?v=g2F8q2R9yZM> (sobre la convivencia)

BLOQUE 3: LAS NORMAS

Introducción

Educación para la Ciudadanía tiene una dimensión normativa que no debe ser soslayada. Es decir, Educación para la Ciudadanía no es sólo un tipo de educación en valores. Es también educación para los derechos humanos y para la formación ciudadana en un Estado de Derecho. Desde esta perspectiva, es necesario diferenciar entre “valores” y “derechos humanos”. La diferencia radica en que los derechos humanos no son solo valores positivos que deseamos ver efectivizados sino que son normas de derecho internacional que exigen a los Estados y a los ciudadanos su cumplimiento y que el Estado ecuatoriano ha incorporado a su Constitución. Es decir, los derechos humanos expresan valores pero mediante leyes. Por tal razón, la Educación para la Ciudadanía como educación en derechos no es solo una educación valorativa sino también normativa y tiene como objetivo que los estudiantes conozcan los derechos y obligaciones presentes en la Constitución del Ecuador, y en los tratados y pactos internacionales a los que el Ecuador se ha adherido.

Cabe aclarar en este punto que esta dimensión normativa, si bien fundamental, no agota la formación ciudadana que se pretende. La idea de que la ciudadanía es un estatus jurídico que da derechos es una concepción que dice poco sobre la responsabilidad de los ciudadanos de participar en la vida pública. Por eso, es necesario complementar el conocimiento y la aceptación de los derechos de ciudadanía con las responsabilidades y virtudes ciudadanas. Referirse a la responsabilidad de los ciudadanos no es lo mismo que referirse a sus obligaciones. Por ejemplo, los ciudadanos adultos tienen la obligación de pagar sus impuestos, pero no tienen obligación de participar en la vida pública. Si participan, es porque se sienten responsables ante sus conciudadanos. La responsabilidad va más allá de la obligación. Es una acción guiada por la conciencia y es autónoma.

Educación para la Ciudadanía aborda esta diferencia entre obligación y responsabilidad. Se trata de que los estudiantes conozcan sus derechos y obligaciones, ya que ese es el marco normativo en el que deben desplegar sus acciones. Pero Educación para la Ciudadanía va más allá de ese objetivo. Respetar las normas por el solo hecho de temer posibles sanciones, o cumplir las obligaciones solo porque así lo determina una autoridad externa, es una actitud profundamente heterónoma o ajena a su voluntad. Ser autónomo, en cambio, consiste en reconocer el sentido y funcionalidad de las normas existentes, cumplir con conciencia las propias obligaciones, y ser capaz de asumir libremente responsabilidades que van más allá de lo prescripto. Además, ser autónomo puede implicar oponerse públicamente a sistemas normativos injustos, y buscar modificar estos sistemas a través de la participación activa. Si una de las funciones de la escuela secundaria es lograr que los y las adolescentes adquieran cada vez mayores grados de autonomía, el conocimiento de las normas no puede ser una adquisición pasiva.

Para ello, es necesario complejizar el estudio de las normas. El objetivo es que los estudiantes reconozcan la complejidad del modo en que las normas se elaboran, las funciones que estas normas tienen, y, fundamentalmente, las diversas maneras en que se aplican. En efecto, la formación ciudadana incluye el reconocimiento de la necesidad de cumplir con las regulaciones vigentes, pero también incluye el conocimiento de los procesos de elaboración y promulgación de leyes, la participación en la construcción normativa, y el análisis crítico acerca de los modos en que se aplican las normas en distintos casos y contextos.

Educación para la Ciudadanía no se agota, entonces, en el estudio de las normas y en la enseñanza sobre la necesidad de cumplirlas. Es también educación para la comprensión del mundo en el que estas normas se aplican. No se trata de una comprensión intelectual y pasiva, sino de una comprensión en la que los sujetos puedan sentirse parte de ese mundo y comprometidos con mejorar las condiciones en las que conviven. Tampoco se trata del estudio de una realidad desencarnada, sino de una realidad integrada por sujetos y grupos humanos que ejercen sus derechos o que los ven vulnerados en su experiencia cotidiana.

Objetivos del año

- Conocer y valorar los principios básicos de la democracia ecuatoriana para el ejercicio de una ciudadanía autónoma, participativa y responsable; y asumir una posición personal argumentada y autónoma sobre dilemas o controversias presentes en la vida social.
- Comprender a la democracia en su doble dimensión: como una *forma de gobierno* y como una *forma de vida*, mediante el análisis reflexivo del poder ciudadano y la defensa de derechos para apropiarse de los mecanismos de la participación democrática.
- Comprender la libertad como dimensión propia de la acción humana, distinguiendo motivos, intenciones, medios, fines y resultados, para advertir la relación estrecha entre “libertad” y “responsabilidad”.
- Analizar conflictos sociales y los modos democráticos de resolverlos, reconociendo la función y relaciones de sus actores, así como las diferentes perspectivas e intereses involucrados.
- Definir las variadas relaciones de poder que se establecen en los distintos ámbitos de la vida social, para distinguir las competencias básicas de cada poder del Estado, de los principales órganos del sistema político institucional ecuatoriano y para diferenciar los distintos tipos de norma y su especificidad jurídica.
- Conceptualizar la categoría de los valores humanos, mediante la caracterización de los tipos de valores (éticos, estéticos, religiosos) para concienciar sobre la importancia de la vigencia de los valores humanos en las sociedades democráticas y pluralistas.

- Reconocer a la Constitución del Ecuador como el instrumento que permite la organización institucional del Estado para el ejercicio efectivo de los derechos de la ciudadanía.

Destrezas con criterios de desempeño

- Inferir la **función y el sentido de las normas** a partir de la distinción de sus diversos tipos.
- Explicar los **tipos de normas** que se ha desarrollado en la sociedad, a partir de la diferenciación de cada uno de ellos.
- Sintetizar el procedimiento de **elaboración y promulgación de las leyes** mediante el establecimiento de relaciones con la **norma, la sanción y la autoridad de aplicación**.
- Conceptualizar a la **Constitución del Ecuador** como ley suprema desde el análisis de su estructura y aplicación.

Desarrollo del proceso pedagógico

Las ideas básicas que orientan la propuesta de este bloque pueden expresarse del siguiente modo:

- Todos sabemos qué son las normas pues actuamos de acuerdo con ellas todos los días.
- Algunas nos resultan molestas, otras nos parecen indispensables.

Como se ha afirmado en el bloque 1 (La convivencia y el conflicto), las normas tienen como fin anticiparse a posibles conflictos entre personas o grupos, mitigar y encauzar los conflictos o problemas en la convivencia, responder con sanciones a aquellas conductas individuales o grupales que alteran gravemente esta convivencia y que incumplen lo prescripto por estas mismas normas.

Ninguna sociedad carece de normas. Éstas son las reglas que las personas deben cumplir. Son mandatos que establecen la forma en que deben ordenarse las relaciones de las personas.

Para vivir en sociedad, todos precisamos de normas que guíen nuestra acción respecto de la relación con los demás. Las normas orientan nuestra conducta, nos dicen lo que debemos hacer y cómo debemos proceder en determinadas situaciones. También establecen derechos y obligaciones recíprocos y prohíben ciertos actos considerados perjudiciales para la vida en común. Puede afirmarse, entonces, que las normas y los valores compartidos en democracia hacen posible la convivencia en la diversidad.

En el marco de los temas y contenidos de este Bloque, se sugiere incorporar, la estrategia denominada **Indagación Jurisprudencial**. La indagación Jurisprudencial es una estrategia que se destaca por su aporte para abordar problemas contemporáneos. A través de preguntas, realizadas por los educadores, se inicia una discusión a partir de una situación problemática, o caso (por ejemplo un caso judicial, una política pública, una medida de ley, etc.), que lleva a los estudiantes a tomar una posición al respecto. Poniéndose los educandos en el lugar de jueces, de defensores o de fiscales se privilegia un modo de aprender, para lo cual necesitarán recurrir a habilidades para esclarecer y resolver problemas, teniendo presente los distintos valores y normas en juego.

Una vez que han estudiado en qué consiste las normas jurídicas, su relación con las sanciones y la necesidad de su aplicación por parte de autoridades competentes, se puede iniciar una serie de actividades en las que los estudiantes deberán reflexionar, analizar, y tomar decisiones a partir de situaciones ficticias ofrecidas por la literatura y el cine. Estas actividades sirven para ampliar y profundizar las que se ofrecen en el material para el estudiante.

ACTIVIDADES

Lectura, debate y juego de roles

Por ejemplo, la literatura puede ofrecer casos en los que se expone la mirada subjetiva de quien comete un grave delito. Es lo se expone en el cuento de Jorge Luis Borges *Emma Zunz*. En primer lugar, los estudiantes deberán leer detenidamente el cuento:

Emma Zunz

El catorce de enero de 1922, Emma Zunz, al volver de la fábrica de tejidos Tarbuch y Loewenthal, halló en el fondo del zaguán una carta, fechada en el Brasil, por la que supo que su padre había muerto. La engañaron, a primera vista, el sello y el sobre; luego, la inquietó la letra desconocida. Nueve o diez líneas borroneadas querían colmar la hoja; Emma leyó que el señor Maier había ingerido por error una fuerte dosis de veronal y había fallecido el tres del corriente en el hospital de Bagé. Un compañero de pensión de su padre firmaba la noticia, un tal Fein o Fain, de Río Grande, que no podía saber que se dirigía a la hija del muerto.

Emma dejó caer el papel. Su primera impresión fue de malestar en el vientre y en las rodillas; luego de ciega culpa, de irrealidad, de frío, de temor; luego, quiso ya estar en el día siguiente. Acto continuo comprendió que esa voluntad era inútil porque la muerte de su padre era lo único que había sucedido en el mundo, y seguiría sucediendo sin fin. Recogió el papel y se fue a su cuarto. Furtivamente lo guardó en un cajón, como si de algún modo

ya conociera los hechos ulteriores. Ya había empezado a vislumbrarlos, tal vez; ya era la que sería.

En la creciente oscuridad, Emma lloró hasta el fin de aquel día el suicidio de Manuel Maier, que en los antiguos días felices fue Emanuel Zunz. Recordó veraneos en una chacra cerca de Gualeguay, recordó (trató de recordar) a su madre, recordó la casita de Lanús que les remataron, recordó los amarillos losanges de una ventana, recordó el auto de prisión, el oprobio, recordó los anónimos con el suelto sobre “el desfalco del cajero”, recordó (pero eso jamás lo olvidaba) que su padre, la última noche, le había jurado que el ladrón era Loewenthal. Loewenthal, Aarón Loewenthal, antes gerente de la fábrica y ahora uno de los dueños. Emma, desde 1916, guardaba el secreto. A nadie se lo había revelado, ni siquiera a su mejor amiga, Elsa Urstein. Quizá rehuía la profana incredulidad; quizá creía que el secreto era un vínculo entre ella y el ausente. Loewenthal no sabía que ella sabía; Emma Zunz derivaba de ese hecho ínfimo un sentimiento de poder.

No durmió aquella noche, y cuando la primera luz definió el rectángulo de la ventana, ya estaba perfecto su plan. Procuró que ese día, que le pareció interminable, fuera como los otros. Había en la fábrica rumores de huelga; Emma se declaró, como siempre, contra toda violencia. A las seis, concluido el trabajo, fue con Elsa a un club de mujeres, que tiene gimnasio y pileta. Se inscribieron; tuvo que repetir y deletrear su nombre y su apellido, tuvo que festejar las bromas vulgares que comentan la revisión. Con Elsa y con la menor de las Kronfuss discutió a qué cinematógrafo irían el domingo a la tarde. Luego, se habló de novios y nadie esperó que Emma hablara. En abril cumpliría diecinueve años, pero los hombres le inspiraban, aún, un temor casi patológico... De vuelta, preparó una sopa de tapioca y unas legumbres, comió temprano, se acostó y se obligó a dormir. Así, laborioso y trivial, pasó el viernes quince, la víspera.

El sábado, la impaciencia la despertó. La impaciencia, no la inquietud, y el singular alivio de estar en aquel día, por fin. Ya no tenía que tramar y que imaginar; dentro de algunas horas alcanzaría la simplicidad de los hechos. Leyó en La Prensa que el *Nordstjärnan*, de Malmö, zarparía esa noche del dique 3; llamó por teléfono a Loewenthal, insinuó que deseaba comunicar, sin que lo supieran las otras, algo sobre la huelga y prometió pasar por el escritorio, al oscurecer. Le temblaba la voz; el temblor convenía a una delatora. Ningún otro hecho memorable ocurrió esa mañana. Emma trabajó hasta las doce y fijó con Elsa y con Perla Kronfuss los pormenores del paseo del domingo. Se acostó después de almorzar y recapituló, cerrados los ojos, el plan que había tramado. Pensó que la etapa final sería menos horrible que la primera y que le depararía, sin duda, el sabor de la victoria y de la justicia. De pronto, alarmada, se levantó y corrió al cajón de la cómoda. Lo abrió; debajo del retrato de Milton Sils, donde la había dejado la antenoche, estaba la carta de Fain. Nadie podía haberla visto; la empezó a leer y la rompió.

Referir con alguna realidad los hechos de esa tarde sería difícil y quizá impropio. Un atributo de lo infernal es la irrealidad, un atributo que parece mitigar sus terrores y que los agrava tal vez. ¿Cómo hacer verosímil una acción en la que casi no creyó

quien la ejecutaba, cómo recuperar ese breve caos que hoy la memoria de Emma Zunz repudia y confunde? Emma vivía por Almagro, en la calle Liniers; nos consta que esa tarde fue al puerto. Acaso en el infame Paseo de Julio se vio multiplicada en espejos, publicada por luces y desnudada por los ojos hambrientos, pero más razonable es conjeturar que al principio erró, inadvertida, por la indiferente recova... Entró en dos o tres bares, vio la rutina o los manejos de otras mujeres. Dio al fin con hombres del Nordstjärnan. De uno, muy joven, temió que le inspirara alguna ternura y optó por otro, quizá más bajo que ella y grosero, para que la pureza del horror no fuera mitigada. El hombre la condujo a una puerta y después a un turbio zaguán y después a una escalera tortuosa y después a un vestíbulo (en el que había una vidriera con losanges idénticos a los de la casa en Lanús) y después a un pasillo y después a una puerta que se cerró. Los hechos graves están fuera del tiempo, ya porque en ellos el pasado inmediato queda como tronchado del porvenir, ya porque no parecen consecutivas las partes que los forman.

¿En aquel tiempo fuera del tiempo, en aquel desorden perplejo de sensaciones inconexas y atroces, pensó Emma Zunz una sola vez en el muerto que motivaba el sacrificio? Yo tengo para mí que pensó una vez y que en ese momento peligró su desesperado propósito. Pensó (no pudo no pensar) que su padre le había hecho a su madre la cosa horrible que a ella ahora le hacían. Lo pensó con débil asombro y se refugió, en seguida, en el vértigo. El hombre, sueco o finlandés, no hablaba español; fue una herramienta para Emma como ésta lo fue para él, pero ella sirvió para el goce y él para la justicia.

Cuando se quedó sola, Emma no abrió en seguida los ojos. En la mesa de luz estaba el dinero que había dejado el hombre: Emma se incorporó y lo rompió como antes había roto la carta. Romper dinero es una impiedad, como tirar el pan; Emma se arrepintió, apenas lo hizo. Un acto de soberbia y en aquel día... El temor se perdió en la tristeza de su cuerpo, en el asco, El asco y la tristeza la encadenaban, pero Emma lentamente se levantó y procedió a vestirse. En el cuarto no quedaban colores vivos; el último crepúsculo se agravaba. Emma pudo salir sin que la advirtieran; en la esquina subió a un Lacroze, que iba al oeste. Eligió, conforme a su plan, el asiento más delantero, para que no le vieran la cara. Quizá le confortó verificar, en el insípido trajín de las calles, que lo acaecido no habla contaminado las cosas. Viajó por barrios decrecientes y opacos, viéndolos y olvidándolos en el acto, y se apeó en una de las bocacalles de Warnes. Paradójicamente su fatiga venía a ser una fuerza, pues la obligaba a concentrarse en los pormenores de la aventura y le ocultaba el fondo y el fin.

Aarón Loewenthal era, para todos, un hombre serio; para sus pocos íntimos, un avaro. Vivía en los altos de la fábrica, solo. Establecido en el desmantelado arrabal, temía a los ladrones; en el patio de la fábrica había un gran perro y en el cajón de su escritorio, nadie lo ignoraba, un revólver. Había llorado con decoro, el año anterior, la inesperada muerte de su mujer — ¡una Gauss, que le trajo una buena dote!—, pero el dinero era su verdadera pasión. Con íntimo bochorno se sabía menos apto para ganarlo que para

conservarlo. Era muy religioso; creía tener con el Señor un pacto secreto, que lo eximía de obrar bien, a trueque de oraciones y devociones. Calvo, corpulento, enlutado, de quevedos ahumados y barba rubia, esperaba de pie, junto a la ventana, el informe confidencial de la obrera Zunz.

La vio empujar la verja (que él había entornado a propósito) y cruzar el patio sombrío. La vio hacer un pequeño rodeo cuando el perro atado ladró. Los labios de Emma se atareaban como los de quien reza en voz baja; cansados, repetían la sentencia que el señor Loewenthal oiría antes de morir.

Las cosas no ocurrieron como había previsto Emma Zunz. Desde la madrugada anterior, ella se había soñado muchas veces, dirigiendo el firme revólver, forzando al miserable a confesar la miserable culpa y exponiendo la intrépida estratagema que permitiría a la Justicia de Dios triunfar de la justicia humana. (No por temor, sino por ser un instrumento de la Justicia, ella no quería ser castigada.) Luego, un solo balazo en mitad del pecho rubricaría la suerte de Loewenthal. Pero las cosas no ocurrieron así.

Ante Aarón Loewenthal, más que la urgencia de vengar a su padre, Emma sintió la de castigar el ultraje padecido por ello. No podía no matarlo, después de esa minuciosa deshonra. Tampoco tenía tiempo que perder en teatralerías. Sentada, tímida, pidió excusas a Loewenthal, invocó (a fuer de delatora) las obligaciones de la lealtad, pronunció algunos nombres, dio a entender otros y se cortó como si la venciera el temor. Logró que Loewenthal saliera a buscar una copa de agua. Cuando éste, incrédulo de tales aspavientos, pero indulgente, volvió del comedor, Emma ya había sacado del cajón el pesado revólver. Apretó el gatillo dos veces. El considerable cuerpo se desplomó como si los estampidos y el humo lo hubieran roto, el vaso de agua se rompió, la cara la miró con asombro y cólera, la boca de la cara la injurió en español y en ídich. Las malas palabras no cejaban; Emma tuvo que hacer fuego otra vez. En el patio, el perro encadenado rompió a ladrar, y una efusión de brusca sangre manó de los labios obscenos y manchó la barba y la ropa. Emma inició la acusación que tenía preparada (“He vengado a mi padre y no me podrán castigar...”), pero no la acabó, porque el señor Loewenthal ya había muerto. No supo nunca si alcanzó a comprender.

Los ladridos tirantes le recordaron que no podía, aún, descansar. Desordenó el diván, desabrochó el saco del cadáver, le quitó los quevedos salpicados y los dejó sobre el fichero. Luego tomó el teléfono y repitió lo que tantas veces repetiría, con esas y con otras palabras: *Ha ocurrido una cosa que es increíble... El señor Loewenthal me hizo venir con el pretexto de la huelga... Abusó de mí, lo maté...*

La historia era increíble, en efecto, pero se impuso a todos, porque sustancialmente era cierta. Verdadero era el tono de Emma Zunz, verdadero el pudor, verdadero el odio. Verdadero también era el ultraje que había padecido; sólo eran falsos las circunstancias, la hora y uno o dos nombres propios.

(Borges; Emma Zunz, varias ediciones)

Luego de la lectura grupal del cuento, el docente puede dar lugar a un debate orientado por las siguientes preguntas:

- ¿Es justo lo que hace Emma Zunz? ¿Por qué ella se considera representante de la “Justicia” frente a la justicia de los hombres? ¿Qué piensan ustedes acerca de esta consideración?

Luego del debate, el docente puede organizar un juicio a Emma Zunz, distribuyendo entre los estudiantes los roles de acusada, fiscales, defensores y jurado. Los tres primeros, desempeñarán su rol tratando de justificar o desacreditar la acción de Emma, según el caso. Quien represente a la acusada, dará información coherente con lo que expresa el cuento. El jurado emitirá su sentencia con voz propia, es decir, juzgando los hechos mencionados en el juicio.

Visualización de un filme, análisis y debate

Otra manera de trabajar sobre los modos de impartir justicia en un Estado de Derecho, es visualizar el filme “12 hombres en pugna”. Esta película muestra las dificultades de un jurado para establecer la verdad de los hechos ante un asesinato. También permite analizar las normas que regulan el funcionamiento de ese jurado y los inconvenientes para cumplir con esas normas de procedimiento. Por otra parte, el caso analizado en la película va mostrando cada vez con mayor claridad una serie de prejuicios y estereotipos que pueden terminar condenando a un sujeto que ha sido estigmatizado.

Luego de ver la película se puede propiciar un debate guiado por preguntas como las siguientes:

- ¿Cuáles son las pautas o normas que el juez da al jurado para que realice su tarea?
- ¿Cuál es la condena que le corresponde al imputado en caso de ser considerado culpable?
- ¿Qué piensan ustedes de esa condena? ¿Existe esa condena en Ecuador?
- ¿Cómo se organiza el jurado? ¿Le resulta sencillo al jurado cumplir con las pautas establecidas? ¿Por qué?
- ¿Qué opinan de la actitud de cada uno de los jurados? ¿Quiénes tomaban con mayor responsabilidad su función? ¿Por qué?
- ¿Qué valores expresan los integrantes del jurado? ¿Cómo influyen esos valores en el modo de analizar el caso?

- El jurado está formado sólo por varones, blancos y de clase media ¿Consideran que influye este hecho en el desarrollo de las deliberaciones? ¿Qué cambios habría en el relato si el jurado hubiera incluido mujeres, jóvenes, afroamericanos u otros grupos no presentes en el jurado descripto?
- En la opinión de ustedes, ¿llega el jurado a la certeza de que el acusado es inocente? Si aún les quedan dudas, ¿es conveniente dejar libre a un acusado que podría ser culpable, aunque no estemos en condiciones de asegurarlo?
- Comparen estas discusiones con otras semejantes que muestran los diarios ecuatorianos.

12 hombres en pugna (EEUU, 1957, 96´)

Título original: 12 angry men. **Dirección:** Sidney Lumet. **Intérpretes:** Henry Fonda, Martin Balsam, John Fiedler, Lee J. Cobb, E.G. Marshall, Jack Klugman, Ed Binns, Jack Warden, Joseph Sweeney, Ed Begley, George Voskovec, Robert Webber, entre otros.

(Las actividades sobre Emma Zunz y sobre “12 hombres en pugna” son adaptaciones de la propuesta realizada por Isabelino Siede en el texto “Pensar la justicia desde la escuela”, 2010, Escuela de Capacitación Docente de la Ciudad de Buenos Aires, coordinado por Gustavo Schujman)

Análisis y ejercicio de aplicación de normas de tránsito

Para continuar con el estudio de las normas, es interesante trabajar con la Nueva Ley de Tránsito en el Ecuador.

Luego de la lectura de la ley, se puede propiciar un intercambio de opiniones sobre los siguientes puntos: ¿Por qué surge la necesidad de esta nueva ley? ¿Qué características tiene?, ¿Cuáles son algunas de las sanciones que establece por su incumplimiento? ¿Hay agravantes? ¿Hay atenuantes? ¿Para qué circunstancias? ¿Consideran que una nueva normativa ayudará a mejorar los problemas del tránsito?

Concluido este intercambio puede solicitarse a los estudiantes que extraigan noticias sobre situaciones conflictivas vinculadas con el tránsito y escriban un texto argumentado sobre las razones de esos conflictos y sobre la función de las normas para regularlos.

Una vez realizada la puesta en común de las situaciones de tránsito seleccionada por los/as estudiantes y compartido los textos que han escrito, se puede visualizar una película que trata sobre este tipo de problemas. La película recomendada es “Sin retorno” del año

2010, dirigida por Miguel Cohan (105 minutos), descargable a través de www.cuevana.tv/#!/peliculas/3182/sin-retorno. Este filme permite debatir sobre la cuestión de la “responsabilidad” en el cumplimiento de las normas. En efecto, el filme desarrolla diferentes situaciones en las que se despliegan las acciones de los protagonistas: Matías regresa de una fiesta en el auto de su madre y atropella a un joven ciclista causándole la muerte. Asustado y en estado de shock Matías huye del lugar y decide mentir a sus padres e inventar el robo de su auto, con el fin de no ser descubierto por los investigadores. El padre de la víctima, comienza una cruzada por los tribunales y por los medios de comunicación en busca de justicia, creyendo que lo único que le dará sentido a su vida es hallar al asesino de su hijo y mandarlo a la cárcel. Federico, que aquella noche había participado de un confuso incidente con el joven ciclista minutos antes de su muerte, es pronto señalado como el responsable de haberlo atropellado y abandonado. La evaluación de esas acciones por parte de los estudiantes puede llevarlos a tomar posición acerca de su “dimensión ética”. Las responsabilidades pueden ser variadas y en distinto grado: la del ciclista, la de quien maneja el vehículo, la de quien ha prestado ese vehículo, las de las familias de la víctima y del acusado. También es dable discutir sobre la relación de estas personas con las normas vigentes y con la justicia.



FUENTE: <http://leonardosbaraglia.blogspot.com/2010/08/sin-retorno-leonardo-sbaraglia-imagenes.html>

Evaluación

La actividad de evaluación puede consistir en una ampliación y profundización de las actividades propuestas en el manual del estudiante. Es posible articular algunos de los temas del bloque 2 (la cuestión de los valores) y el presente bloque sobre las normas, mediante el análisis del Preámbulo de la Constitución del Ecuador.

a) Leer el Preámbulo de la Constitución:

Preámbulo

NOSOTRAS Y NOSOTROS, el pueblo soberano del Ecuador

RECONOCIENDO nuestras raíces milenarias, forjadas por mujeres y hombres de distintos pueblos,

CELEBRANDO a la naturaleza, la Pacha Mama, de la que somos parte y que es vital para nuestra existencia,

INVOCANDO el nombre de Dios y reconociendo nuestras diversas formas de religiosidad y espiritualidad,

APELANDO a la sabiduría de todas las culturas que nos enriquecen como sociedad,

COMO HEREDEROS de las luchas sociales de liberación frente a todas las formas de dominación y colonialismo,

Y con un profundo compromiso con el presente y el futuro,

Decidimos construir

Una nueva forma de convivencia ciudadana, en diversidad y armonía con la naturaleza, para alcanzar el buen vivir, el sumak kawsay;

Una sociedad que respeta, en todas sus dimensiones, la dignidad de las personas y las colectividades;

Un país democrático, comprometido con la integración latinoamericana – sueño de Bolívar y Alfaro-, la paz y la solidaridad con todos los pueblos de la tierra; y,

En ejercicio de nuestra soberanía, en Ciudad Alfaro, Montecristi, provincia de Manabí, nos damos la presente:

Constitución de la República del Ecuador

- b) Indaguen qué significa el 'sumak kawsay' y de dónde proviene este concepto.
- c) Elaboren una encuesta para indagar qué noción del “sumak kawsay” está presente en las personas que conforman la comunidad cercana a ustedes (la comunidad escolar, barrial, de la localidad en la que ustedes viven). Para confeccionar la encuesta y llevarla a cabo tengan en cuenta lo siguiente:

En qué consiste una encuesta

Una encuesta es un procedimiento que se utiliza para obtener datos necesarios para realizar una investigación. Se basa en la recolección de información a través de cuestionarios. Permite obtener datos acerca de opiniones, actitudes, preferencias, valores, necesidades de una sociedad o de un grupo. Generalmente, es imposible encuestar a toda una población, es decir, a la totalidad de las personas que se quiere estudiar, porque sería muy costoso y llevaría mucho tiempo. Por eso, se determina una *muestra*, se selecciona un grupo de personas. Lo importante es que la muestra sea representativa para que los resultados que se obtengan reflejen las ideas o los gustos o valores predominantes en la población estudiada. Para asegurar la representatividad de la muestra, se utilizan procedimientos estadísticos. Estos procedimientos permiten asegurar que los encuestados sean seleccionados al azar o que estén representados, en forma proporcional, los distintos integrantes de la población que se pretende conocer (distintas edades, grupos sociales, etcétera). Si bien existen diferentes tipos de encuestas, todas siguen ciertos pasos fundamentales. Algunos de ellos son:

- Es necesario definir qué se quiere conocer, o sea, establecer claramente el objeto de estudio.
- Es preciso identificar la población que se quiere estudiar (determinado grupo, personas de determinada edad o de determinada formación, etcétera)
- Se debe determinar la cantidad y las características de las personas que van a ser encuestadas, es decir, seleccionar la muestra.
- Hay que elaborar un cuestionario que permita obtener información sobre el tema en estudio.
- Es importante respetar con precisión los términos utilizados por el encuestado.

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">- La información obtenida será volcada en cuadros y tablas, que permitirán su posterior análisis.- La última etapa es el estudio de los resultados de la encuesta en función de aquello que se quería conocer. |
|---|

- d) Teniendo en cuenta estas consideraciones, realicen esta encuesta con el objetivo de averiguar qué noción o qué nociones del sumak kawsay están presentes en la comunidad cercana.
- e) Luego de estudiar los resultados, escriban una conclusión sobre qué significa el sumak kawsay para la comunidad y qué conciencia existe en la población sobre su presencia en la Constitución del Ecuador.

GLOSARIO

Imputabilidad. Es la capacidad de un ser humano para entender que su conducta lesiona los intereses de sus semejantes y para adecuar su actuación a esa comprensión. Significa atribuir a alguien las consecuencias de su obrar.

Inimputabilidad. Es inimputable quien actúa sin voluntad y conciencia. Carece de la capacidad de entender y querer al momento de cometer el acto.

Jurado. Es un dispositivo por el cual los ciudadanos participan en la administración de justicia.

BIBLIOGRAFÍA

Otros filmes relacionados con la temática de este bloque:

- “Darse cuenta” (1984), de Alejandro Doria. La película aborda la situación de un joven que queda en coma luego de sufrir un accidente de tránsito, y las consecuencias que este hecho tiene en la vida de este joven y en su entorno familiar. Duración: 104 minutos. Calificación: Apta mayores de 13 años.
- “Amores perros” (2000), de Alejandro González Iñárritu. Narra tres historias unidas por un accidente de tránsito. Apta mayores de 13 años. Duración: 153 minutos.

BLOQUE 4: EL PODER

Introducción

Educación para la Ciudadanía asume como tarea prioritaria la preparación en el ejercicio de la ciudadanía durante el tramo de la escolaridad en bachillerato. Esto supone ofrecer herramientas y favorecer la construcción de criterios para la participación autónoma, creativa y responsable en la esfera pública. La temática del poder no se aborda desde un análisis exclusivamente teórico. Se trata de comprender las dimensiones del poder en la sociedad contemporánea y en los espacios en los que los/as estudiantes se desenvuelven. Pero se trata también de reconocer el propio poder y las posibilidades que brinda el poder compartido en pos de un proyecto colectivo.

Uno de los sentidos del término “participar” se asocia a la problemática del poder. En efecto, participar significa, entre otros significados, “ejercer poder”. “Participar” se vincula con la construcción de un poder compartido y colectivo, y con el ejercicio responsable de ese poder. En el espacio público no existe el poder en soledad. Cuando se logra que algo se haga o se deje de hacer en el ámbito público es porque hay un “nosotros” que ha construido poder y lo ha ejercido. Y ese poder desaparece cuando se disuelve el grupo, cuando deja de existir ese “nosotros” (ARENDR, 1993)².

La conciencia de que la acción en el espacio público es acción que involucra a otros, que nadie tiene ni ejerce poder en soledad, es parte de lo que se puede y debe aprender en la escuela, si se propicia la participación de los estudiantes. Desde este enfoque, habilitar la participación de los estudiantes en las instituciones educativas, es una forma de empoderarlos. Y ése es un objetivo de la escuela secundaria tal como es concebida por la Ley Orgánica de Educación Intercultural.

Por otra parte, empoderar a los adolescentes equivale a democratizar las instituciones y es un fuerte antídoto contra la apatía. Justamente, la apatía tiene efectos muy nocivos para la democracia, ya que las personas apáticas se recluyen en sus mundos privados, se desinteresan de lo público, de la vida en común, haciendo posible la corrupción o la impunidad. En cambio, la progresiva democratización de la sociedad necesita de la *experiencia de poder* de los ciudadanos. Esto significa que deben tener ocasiones para ejercer *poder* y, en otro sentido, deben *poder* lograr algo de lo que reclaman, demandan o proyectan. Si las personas nunca ejercen algún tipo de poder institucional, si siempre delegan en otros las decisiones que los afectan, y si nunca logran nada de lo que requieren, ¿en qué sentido podemos afirmar que estas personas ‘participan’? Para hacer que esta democratización sea real, entonces, es preciso diseñar formas más igualitarias de poder que confieran a todos en modo creciente la capacidad de tomar el control de sus propias vidas, es decir, de ser agentes y autónomos.

² Arendt, Hannah (1993). La condición humana. Barcelona: Paidós.

Objetivos del año

- Conocer y valorar los principios básicos de la democracia ecuatoriana para el ejercicio de una ciudadanía autónoma, participativa y responsable; y asumir una posición personal argumentada y autónoma sobre dilemas o controversias presentes en la vida social.
- Comprender a la democracia en su doble dimensión: como una *forma de gobierno* y como una *forma de vida*, mediante el análisis reflexivo del poder ciudadano y la defensa de derechos para apropiarse de los mecanismos de la participación democrática.
- Comprender la libertad como dimensión propia de la acción humana, distinguiendo motivos, intenciones, medios, fines y resultados, para advertir la relación estrecha entre “libertad” y “responsabilidad”.
- Analizar conflictos sociales y los modos democráticos de resolverlos, reconociendo la función y relaciones de sus actores, así como las diferentes perspectivas e intereses involucrados.
- Definir las variadas relaciones de poder que se establecen en los distintos ámbitos de la vida social, para distinguir las competencias básicas de cada poder del Estado, de los principales órganos del sistema político institucional ecuatoriano y para diferenciar los distintos tipos de norma y su especificidad jurídica.
- Conceptualizar la categoría de los valores humanos, mediante la caracterización de los tipos de valores (éticos, estéticos, religiosos) para concienciar sobre la importancia de la vigencia de los valores humanos en las sociedades democráticas y pluralistas.
- Reconocer a la Constitución del Ecuador como el instrumento que permite la organización institucional del Estado para el ejercicio efectivo de los derechos de la ciudadanía.

Destrezas con criterios de desempeño

- Contrastar las **relaciones de poder** en la convivencia humana mediante la diferenciación entre “poder” y “dominación”.
- Analizar los **modos democráticos y colectivos de construcción** y prácticas **del poder** a partir de su relación con el ejercicio de la ciudadanía.
- Analizar los **conflictos entre distintos tipos de poder**: poder político, poder económico, poder popular, poder ciudadano y poder mediático, entre otros, mediante la identificación de las características esenciales de cada uno.

- Relacionar la **organización del poder y del territorio**, mediante la reflexión de lo prescripto en la Constitución del Ecuador.

Desarrollo del proceso pedagógico

Las ideas básicas que orientan la organización de este bloque son las siguientes:

- Entendido en su dimensión social, el poder es la capacidad del ser humano para determinar la conducta de otros seres humanos.
- El poder no es una cosa o un objeto que se posee sino que es una relación social que circula por la sociedad. En lugar de referirnos al poder como una “posesión”, habría que referirse a las “relaciones de poder”.
- El poder atraviesa las relaciones humanas.
- Las asimetrías en las relaciones humanas no implican necesariamente que el poder se encuentre siempre en la cúspide. Es posible construir poder “desde abajo”.
- Las relaciones de poder pueden ser recíprocas.
- El acceso a la información y al conocimiento es en la actualidad una importante fuente de poder.
- El poder no es lo mismo que la fuerza ni puede reducirse a la violencia. Esto es así porque el poder requiere que los que obedecen lo hagan con cierto grado de voluntad.
- En democracia, lo que genera poder no es la violencia sino el consentimiento mutuo. El poder democrático es el poder de las convicciones comunes.
- El poder democrático es la capacidad para ponerse de acuerdo sin coerción ni violencia. Es la capacidad de actuar concertadamente, de realizar acciones en común. Por eso, el poder democrático no es propiedad de un individuo sino del grupo y sigue existiendo mientras el grupo se mantenga unido. El grupo (el pueblo, la comunidad) es el que origina el poder.
- El poder surge entre las personas cuando actúan juntas y desaparece en cuanto se dispersan.
- El ejercicio de la libertad es un ejercicio de poder. El poder modifica lo dado, es la posibilidad de romper las determinaciones, de crear algo nuevo.
- El “poder ciudadano” surge de la organización y de la construcción de un proyecto común.
- La organización del poder político del país está expresada en la Constitución del Ecuador, en Título V. Organización Territorial del Estado.

Muy apropiado para analizar los distintos modos de entender el poder, es acudir a recursos literarios o fílmicos. Especialmente recomendable es la novela *El señor de las moscas*, de Wiliam Golding (premio Nobel de Literatura). Esta novela tiene dos versiones fílmicas, de las cuales es recomendable la dirigida por Peter Brook (realizada en el año 1963). Si bien la trama es compleja, es un recurso interesante para los jóvenes pues todos los protagonistas de la historia son niños. Es

la historia de unos chicos que quedan solos en una isla a la espera de un rescate y que, mientras tanto, se organizan para defenderse de los peligros, para conseguir alimentos, para proteger a los más pequeños, etcétera. En esos intentos de organización se visualizan relaciones de poder y modos de ejercer el poder (un modo democrático y racional, otro autoritario). La novela o el filme pueden servir para ir desplegando los distintos temas del bloque: ¿Por qué es necesaria una organización? ¿Por qué es necesaria la elección de autoridades? ¿De dónde proviene el poder de esas autoridades? ¿Qué es lo que da legitimidad a su accionar? ¿Cuándo un poder es legítimo? ¿Cuándo un poder es democrático?

Otro filme recomendable es *La lengua de las mariposas* (1999), dirigida por José Luis Cuerda, y basada en el cuento homónimo de Manuel Rivas Barrós que narra la vida escolar de un niño en Galicia en 1936. El filme permite debatir con los/as estudiantes los cambios en las relaciones de poder que se dan en una escuela, debido a los cambios políticos que acaecen en España con el advenimiento del franquismo. En este caso, es muy sugerente visualizar cómo el poder circula en la sociedad y cómo ciertas relaciones de poder que se dan en los espacios “macro” del Estado o la política, se dan también en los espacios “micro” de la escuela o la familia.

ACTIVIDADES

Análisis y debate sobre la novela (o su versión filmada) “El señor de las moscas”

“El señor de las moscas” ha sido propuesto para realizar actividades de análisis y de debate en el material para los estudiantes. En este caso, se propone una ampliación y profundización de esa tarea:

El señor de las moscas

Lord of the Flies (tal es el título original en inglés) es la primera y más célebre novela de William Golding. Fue publicada en 1954 y es considerada un clásico de la literatura inglesa de posguerra. Habitualmente se la caracteriza como una novela “distópica”. Si las “utopías” muestran mundos ideales y bellos, las “distopías” nos remiten a los costados más oscuros del ser humano y describen sociedades atravesadas por violencias, exclusiones e injusticias.

En este caso, se narra la historia de un grupo de niños ingleses que, tras un accidente aéreo, se ven abandonados en una isla desierta de adultos y deben luchar por sobrevivir y buscar una salida. La descripción de paisajes paradisíacos contrasta con las escenas de lo que los niños son capaces de hacer en esas circunstancias. Golding remite a temas clásicos de la naturaleza humana a través de signos y símbolos alegóricos, abordando temas

sociales fundamentales como la autoridad, las normas y valores morales, la disputa por el poder, la justicia o los sentimientos de culpa.

Versiones cinematográficas:

- ***Lord of the Flies*** (“El señor de las moscas”) (1963)

Dirección: Peter Brook. **Intérpretes:** James Aubrey, Tom Chapin, Hugh Edwards, Roger Elwin, entre otros.

- ***Lord of the Flies*** (“El señor de las moscas”) (1990)

Dirección: Harry Hook. **Intérpretes:** Balthazar Getty, Chris Furrh, Danuel Pipoly, Andrew Taft, Edward Taft, Gary Rule, entre otros.

Tanto la novela original como la respetuosa y enriquecedora versión de Peter Brook de *El Señor de las Moscas*, pueden ser leídas como el intento de conformar un orden social, una autoridad, un sistema de normas. Pero esos elementos resultan todos ellos constantemente amenazados por el desorden, lo irracional, la violencia. El relato admite diferentes lecturas y sugiere numerosos problemas para pensar. Algunos de ellos nos conducen hacia el problema del ejercicio del poder. La historia de estos niños nos remonta a una hipotética situación de fundación de un nuevo orden social. ¿Cómo organizar la convivencia allí donde las normas y costumbres de origen no están presentes? ¿Tiene sentido darles continuidad a las reglas preexistentes? Si se establecen otras nuevas, ¿qué mecanismos garantizan la legitimidad de las regulaciones? Si se establece una ley injusta, en cuya sanción hemos participado a través de nuestro desacuerdo, ¿estamos obligados a cumplirla?

Detengámonos en una escena. Los niños que están en la isla comienzan a sentir miedo por la posible presencia de una “fiera”. Las situaciones suscitadas por el miedo a la fiera entre los más pequeños requieren que se tomen decisiones para calmar el temor y proteger a los asustados. Uno de los protagonistas, Ralph, convoca a una asamblea e indaga, por medio de una votación, quiénes tienen miedo a los fantasmas. Jack interrumpe a otro chico, Piggy, quien intentaba expresar su punto de vista acerca de los miedos y las responsabilidades, haciendo caso omiso de la regla que indica que quien tiene la caracola es quien tiene permiso para hablar. Cuando Ralph le recuerda que está quebrantando una regla consensuada, Jack se produce el siguiente intercambio:

“— ¡Las reglas! —gritó Ralph— ¡Estás rompiendo las reglas!

— ¿Y qué importa?

Ralph apeló a su propio buen juicio.

— ¡Las reglas son lo único que tenemos!

Jack le rebatía a gritos.

— *¡Al cuerno las reglas! ¡Somos fuertes..., cazamos! ¡Si hay una fiera, iremos por ella! ¡La cercaremos, y con un golpe, y otro, y otro...!*” (Golding; 1993: 109)

En función de este texto, podemos pensar: ¿Cómo podría representarse el poder en el caso de Ralph? ¿Y en el caso de Jack?

Siguiendo con el relato, Jack construye poder a partir de ese miedo que sienten los niños más pequeños. ¿Qué función cumple la fiera para Jack? ¿Por qué Jack no parece interesado en atrapar a la fiera sino que prefiere sostener el miedo de los demás y ofrecer protección? ¿Por qué el poder de Ralph se va debilitando? ¿Podrían dar ejemplos extraídos de la vida real en los que el miedo puede servir a algunos para ejercer algún tipo de poder?

Análisis e indagación a partir de la visualización de la película “Entre los muros”, dirigida por Laurent Cantet (Francia, 2008). Trailer:
<http://www.youtube.com/watch?v=g1GWNUPcT4M>

La película de Laurent Cantet está basada en la obra del escritor y docente François Begaudeau, protagonista del film. Junto a él, un grupo de actores no profesionales, seleccionados entre los estudiantes de una escuela media de París, recrean la vida en la escuela. La película de Cantet plantea las dificultades de trascender la lógica que impera “entre los muros” y trata de dar cuenta de las inquietudes y dificultades que los estudiantes traen desde más allá del muro, desde el mundo en el que deben vivir sus vidas. Este film permite reflexionar y debatir, entre otros temas, sobre los conflictos escolares y el modo en que se intenta dar respuesta a ellos. También permite analizar las relaciones de poder que se dan al interior de la escuela.

Se sugiere este film, porque permitiría abordar muchos de los conceptos propuestos en este bloque: por ejemplo, podría ser de mucha utilidad para enseñar el lugar de los jóvenes en los órganos de participación en la vida escolar, entendiendo la participación como ejercicio de un poder colectivo. A partir de lo que sucede en el film con las dos alumnas que son representantes en el “Consejo de clase” es posible reflexionar acerca del sentido que tiene la participación colectiva en asuntos comunes, las posibilidades que brindan estos espacios y las dificultades que suelen emerger en su misma dinámica de funcionamiento.

En este marco, es importante trabajar con los estudiantes sobre la representatividad y qué implica la delegación, tanto para quienes asumen esta responsabilidad como para quienes la transfieren. En el caso de los primeros, puede resultar útil reflexionar sobre el compromiso que supone actuar en nombre de otros, la importancia de generar instancias para intercambiar y recoger las diversas opiniones respecto de un tema, algunas

estrategias para llegar a algunos consensos y acuerdos, otras para informar sobre el avance de los temas tratados así como también de las necesidades y aspectos pendientes, entre otros.

En el caso de aquellos que delegan en otros su representación puede ser valioso trabajar lo importante que resulta acompañar a los delegados en el sostenimiento de los acuerdos y decisiones tomadas, estar informados sobre el tratamiento de los temas, aportar opiniones y experiencias, reclamar cuando no se cumplen los acuerdos, entre otras cuestiones.

Luego del debate es recomendable que los estudiantes indaguen sobre los canales de participación estudiantil que están propiciados y protegidos por ley.

De este modo, se estará transmitiendo, a través del intercambio de opiniones, la idea de que el poder surgido de la participación, exige responsabilidad, compromiso y esfuerzo. Y que el poder se diluye cuando el grupo se separa o se debilita el proyecto colectivo.

Evaluación

El estudio de los contenidos del bloque permitirá que los estudiantes estén en condiciones de realizar un trabajo de evaluación complejo en el que se incluya el análisis, la indagación y la argumentación:

1. Lean con atención el siguiente texto:

“La desigualdad impuesta a las mujeres ha sido una realidad sobre la cual todos estos sistemas están materialmente contruidos, al punto que se ha vuelto invisible. Las mujeres no eran ciudadanas en la democracia griega: eran esposas, esclavas o prostitutas. En este contexto, Aristóteles formuló su principio de igualdad (tratar en forma igual a los iguales y en forma desigual a los desiguales), que no ha sido cuestionado desde entonces por el derecho internacional de los derechos humanos. [...] Lo que las mujeres necesitan para la igualdad no sólo no fue garantizado; su desigualdad se garantizó bajo la forma de libertades civiles individuales para los hombres. En estas teorías, los abusos contra las mujeres fueron tácitos cuando no explícitamente condonados como derechos individuales. Los llamados derechos individuales se han convertido, en la vida real, en derechos de los hombres como grupo sobre las mujeres como individuos y como clase. La violación de las mujeres se convierte en la libertad de los hombres, la violación masiva en su fraternidad, la prostitución en su propiedad, el embarazo forzado en su familia y su intimidad, la pornografía en su discurso. Dicho de otro modo, con independencia de lo que sus rebeliones conquistaron en materia de libertad humana, que fue sustancial, la Revolución norteamericana no liberó a los

esclavos y la Revolución francesa liberó al marqués de Sade. Ambos hechos están conectados por la legitimación del tráfico de seres humanos y del abuso sexual de las mujeres por motivos económicos. Entiéndase que tal ha sido y todavía es el significado del concepto heredado de igualdad” (Mackinnon, 1998:100-101)³.

2. Luego de la lectura de este texto, respondan por escrito a las siguientes cuestiones:

Según Mackinnon, la desigualdad de las mujeres “se garantizó bajo la forma de libertades civiles individuales para los hombres”. ¿Cómo interpretan dicha afirmación? ¿Qué ejemplos podrían pensar de libertades que favorecen la desigualdad entre varones y mujeres o que, incluso, avalan la opresión masculina? ¿Comparten la posición de esta autora? ¿Por qué? ¿Reconocen que en la actualidad y en nuestra sociedad subsisten desigualdades entre hombres y mujeres? Fundamenten sus respuestas.

3. Para indagar sobre las posibles relaciones desiguales entre hombres y mujeres, reúnanse en pequeños grupos y confeccionen un cuestionario para aplicar a mujeres y varones del entorno próximo (compañeros, familiares, docentes, personas que integran la comunidad). Tengan en cuenta cuáles son las características de un cuestionario:

En qué consiste un cuestionario:

El cuestionario es un método para obtener información clara y precisa, que consiste en una serie de preguntas, para las que el informante aporta sus respuestas.

Es conveniente tener en cuenta lo siguiente:

- 1) Deben tener preguntas concretas sobre temas específicos.
- 2) Quien va a responder debe saber para qué queremos la información que estamos solicitando.
- 3) Es importante el orden de presentación de las preguntas. Por ejemplo, ordenarlas de las más fáciles a las más difíciles.
- 4) No se deben presentar preguntas que requieran de dos respuestas a la vez. Por ejemplo: *¿Usted considera que el deporte es bueno para la salud y es divertido?* Tal vez quien contesta no quiera afirmar las dos cosas a la vez. Tal vez considere que el

³ Mackinnon, Catherine A. (1998) “Crímenes de guerra, crímenes de paz” en: Shute, Stephen y Hurley, Susan (eds.): *De los derechos humanos. Las conferencias Oxford Amnesty de 1993*. Madrid: Trotta.

deporte es bueno para la salud pero que no es divertido, o viceversa. Si hacemos preguntas de este tipo, puede que estemos obligando a quien responde a contestar algo que no piensa.

- 5) No se debe sugerir la respuesta en la pregunta. Por ejemplo, la pregunta: *¿Qué opina de los programas televisivos de entretenimiento?* No sugiere ninguna respuesta. Pero la pregunta: *Los programas de entretenimiento que dan por televisión son muy criticados por los periodistas especializados: ¿usted qué opina de ellos?* Si bien no obliga a contestar de una sola manera, sugiere una respuesta crítica o negativa respecto de los programas de entretenimiento.

Según el tema que se quiere tratar, se pueden armar cuestionarios abiertos o cerrados. Los cuestionarios abiertos son aquellos en los que se pregunta algo y se deja que la persona responda libremente como quiera. Se deja un espacio libre en el papel para que la persona advierta la extensión posible de la respuesta. Las preguntas son abiertas; por ejemplo, *¿qué piensa usted del presidente?*

Los cuestionarios cerrados son aquellos en los que se ofrecen alternativas de respuestas. Hay que pensar muy bien las alternativas para que el cuestionario no sugiera respuestas; por ejemplo,

- ¿Qué música le gusta escuchar?

Rock – Cumbia – Salsa – Clásica – Bolero – Folklore – Jazz - Otras

- Numere el orden en que prefiere las siguientes opciones para su tiempo libre:

Leer

Descansar

Hacer deporte

Ver televisión

Ir al cine

Estar con amigos

Otros

4. Decidan qué tipo de cuestionario van a utilizar, confecciónenlo y aplíquenlo al grupo elegido para que lo responda.
5. Luego, organicen y clasifiquen las respuestas obtenidas. En forma individual, expongan por escrito y con argumentos si existen desigualdades actuales entre los varones y las mujeres, basándose en lo estudiado en el bloque y en el análisis de las respuestas dadas al cuestionario.

GLOSARIO

Desigualdad de ingresos. Las desigualdades de ingresos evocan las disparidades de renta entre individuos, en diferentes naciones del globo. En el seno de un mismo país, mide las desigualdades entre individuos ricos e individuos pobres. Estas desigualdades suelen deberse a relaciones de poder y dan lugar a discriminaciones.

Estado de dominación: Según el filósofo francés Michel Foucault, se debe distinguir entre “relaciones de poder” y “estados de dominación”: Las relaciones de poder son móviles, reversibles, inestables. En los “estados de dominación” las relaciones de poder “en lugar de ser inestables y permitir a los diferentes participantes una estrategia que las modifique, se encuentran bloqueadas y fijadas. Cuando un individuo o un grupo social consigue bloquear un campo de relaciones de poder haciendo de estas relaciones algo inmóvil y fijo, impidiendo la mínima reversibilidad de movimientos mediante instrumentos que pueden ser tanto económicos como políticos o militares, nos encontramos ante lo que podemos denominar un estado de dominación.

BIBLIOGRAFÍA

“El poder no es autoridad” en <http://www.hoy.com.ec/noticias-ecuador/el-poder-no-es-autoridad-522875.html>

Convivencia en la escuela y relaciones de poder en las instituciones educativas: Se recomienda el apartado películas y fragmentos de video presente en:
http://escuelayfamilia.educ.ar/pdfs/nivel_secundario/la_convivencia_en_la_escuela.pdf

El poder y la autoridad en la escuela desde la perspectiva de los maestros:
http://www.ocse.org.mx/pdf/24_Batallan.pdf

Saber y poder desde la perspectiva de M Foucault
<http://serbal.pntic.mec.es/cmuno11/avila53.pdf>

<http://www.philosophia.cl/biblioteca/Foucault/El%20sujeto%20y%20el%20poder.pdf>

BLOQUE 5: LA AUTORIDAD

Introducción

Este bloque se vincula estrechamente con el anterior referido al “poder”. Tal como se ha dicho en la introducción a ese bloque, esta temática no es sólo teórica sino que requiere de una reflexión sobre los propios modos de ejercer poder sobre otros y sobre las maneras de construir y legitimar la autoridad. La cuestión de la autoridad nos lleva a pensar sobre cuáles son las condiciones y características de la autoridad pedagógica.

La palabra *autoridad* viene del latín «auctor»: 'aquel que causa o hace crecer', por lo tanto, fundador, autor. También viene del francés antiguo, en su raíz «augere»: 'incrementar'. En las dos acepciones existe la idea de una fuerza o poder que provoca algo, que instituye, que habilita, que determina un sentido de cambio. Sin embargo, muchas veces asociamos la autoridad con la acción de decretar, dictaminar, penalizar y castigar. En todas estas asociaciones está presente la imagen de un poder que se impone. Sin desconocer esos sentidos y funciones de la *autoridad* es recomendable volver a la etimología de la palabra y rescatar a la autoridad en tanto acción de autorizar, de dar permiso, de dejar hablar, de sancionar como válido y legítimo.

Siguiendo al pedagogo Pablo Pineau, puede afirmarse que es imposible una propuesta educativa sin autoridad. Pero la autoridad no es sólo cuestión de la credibilidad y la legitimidad que tiene quien la ejerce, sino también de las necesidades por parte de quienes la padecen de sentirse habilitados por ella. El docente debe hacerse cargo de su ineludible ejercicio de autoridad para la concreción del acto educativo, y la escuela debe volverse un *lugar autorizado pero no autoritario*, que no disuelva las asimetrías sino que las vuelva motor de trabajo, y las ponga en diálogo y fricción con las otras formas de relación (igualdad, diferencia, autonomía) entre alumnos y maestros. Así, trabajar el tema de la *autoridad con adolescentes* requiere de una reflexión sobre el modo de ejercer la autoridad pedagógica.

Esa reflexión debiera intentar responder preguntas como las siguientes:

¿Qué autoriza volver un “saber” en un “saber que debe ser sabido”?

¿Qué es lo que el docente está autorizado a hacer?

¿Cuáles son los límites de la autoridad pedagógica?

¿Cuáles son las posiciones de autoridad que fomentan e cuáles las que impiden la realización de buenas prácticas educativas?

Conviene insistir con el origen etimológico de la palabra *autoridad*. No significa mandar sino hacer crecer.

Objetivos del año

- Conocer y valorar los principios básicos de la democracia ecuatoriana para el ejercicio de una ciudadanía autónoma, participativa y responsable; y asumir una posición personal argumentada y autónoma sobre dilemas o controversias presentes en la vida social.
- Comprender a la democracia en su doble dimensión: como una *forma de gobierno* y como una *forma de vida*, mediante el análisis reflexivo del poder ciudadano y la defensa de derechos para apropiarse de los mecanismos de la participación democrática.
- Comprender la libertad como dimensión propia de la acción humana, distinguiendo motivos, intenciones, medios, fines y resultados, para advertir la relación estrecha entre “libertad” y “responsabilidad”.
- Analizar conflictos sociales y los modos democráticos de resolverlos, reconociendo la función y relaciones de sus actores, así como las diferentes perspectivas e intereses involucrados.
- Definir las variadas relaciones de poder que se establecen en los distintos ámbitos de la vida social, para distinguir las competencias básicas de cada poder del Estado, de los principales órganos del sistema político institucional ecuatoriano y para diferenciar los distintos tipos de norma y su especificidad jurídica.
- Conceptualizar la categoría de los valores humanos, mediante la caracterización de los tipos de valores (éticos, estéticos, religiosos) para concienciar sobre la importancia de la vigencia de los valores humanos en las sociedades democráticas y pluralistas.
- Reconocer a la Constitución del Ecuador como el instrumento que permite la organización institucional del Estado para el ejercicio efectivo de los derechos de la ciudadanía.

Destrezas con criterios de desempeño

- Analizar **los tipos de autoridad y las formas de legitimación de la autoridad** a través de la caracterización de su rol en la convivencia social.
- Explicar la diferencia entre **autoridad y autoritarismo**, partiendo del análisis comparativo de experiencias personales dentro del contexto familiar y educativo.
- Generalizar los **procedimientos democráticos para la elección de autoridades** a partir del estudio de ejemplos relevantes de la política actual.

- Establecer los vínculos que se dan entre **autoridad, responsabilidad y poder** a partir de reflexiones sobre los límites de lo permitido y lo prohibido en un sistema democrático.

Desarrollo del proceso pedagógico

Algunas de las ideas básicas que orientan la organización de este bloque son:

- La *autoridad* puede ser definida como una atribución dada a una persona o a varias personas para que ejerzan el mando, hagan cumplir la ley o garanticen el funcionamiento de una institución o de una actividad.
- Las autoridades pueden ser legítimas o ilegítimas. Se pueden distinguir dos tipos de legitimidad: la legitimidad de origen y la legitimidad en la función.
- La legitimidad de origen se refiere al modo en que esa autoridad ha llegado a serlo.
- La legitimidad en la función es el modo en que la autoridad ejerce su cargo.
- La autoridad que está en el poder, ejerce un poder otorgado y aceptado por cierto número de personas para actuar en su nombre.
- La autoridad política actual se basa en la aceptación de una serie de procedimientos que sancionan el acceso al poder, la sucesión, los límites de lo permitido y lo prohibido. Así, el gobernante debe surgir de la elección libre de los ciudadanos y debe ajustarse a las leyes que rigen para todos por igual. Se trata, entonces, de una autoridad democrática.

ACTIVIDADES

Exposición y discusión

En el marco de los temas y contenidos de este bloque, se sugiere la estrategia **exposición y discusión**. Es una estrategia fuertemente orientada a consolidar los aprendizajes significativos, construirlos, recurriendo fundamentalmente a los saberes previos, disponibles, estudiados previamente.

La estrategia de exposición y discusión, busca influir deliberadamente en la estructura de los esquemas previos de los estudiantes. Se fundamenta en la concepción de aprendizaje significativo por reestructuración. Un aprendizaje será significativo en cuanto la nueva información pueda ser incluida en redes más amplias, en estructuras inclusoras que le den lugar. La apuesta de la enseñanza será ir creando estructuras que alberguen y relacionen los conocimientos, conceptos, informaciones nuevas en las previamente construidas, y para ello, el docente tendrá que realizar conexiones y relaciones sistemáticas, para que puedan los alumnos encontrar relaciones entre el viejo y el nuevo contenido, entre las

partes y componentes de los nuevos temas y perspectivas. Para estas relaciones, las preguntas en la clase, suelen ser muy utilizadas. Dos cuestiones serán importantes tener presente cuando se pretenda trabajar la reestructuración de esquemas cognitivos: **partir de lo que los estudiantes conocen**, indagar lo que estos saben, y **realizar preguntas y nuevas relaciones** a partir de estos saberes que se fueron identificando.

Para construir sobre los conocimientos previos se podrá recurrir a los **organizadores avanzados** al inicio de la clase: estos son afirmaciones verbales que se presentan al comienzo y sirven para estructurar el nuevo material a los esquemas previos. Como hojas cognitivas de ruta, que indiquen de donde se viene hacia donde se va.

Si bien las clases expositivas suelen ser criticadas porque fomentan estudiantes pasivos, este tipo de estrategias, por el contrario, tiene un componente importante de exposición del docente que se nutre de la participación activa de los estudiantes. Por eso son tan importantes las preguntas en la clase. Estas estimulan la participación, monitorea el progreso, y permiten adaptar las presentaciones, en función del avance y recepción que vaya mostrando el grupo.

Planificar clases de exposición y discusión requiere por tanto identificar y tener claridad de lo que se pretende enseñar con la unidad, bloque, o clase en cuestión. Esta estrategia presenta cinco pasos fundamentales:

- La introducción es el momento en el cual el docente busca atraer la atención de los alumnos, para hacerlos entrar en la clase. Para ello se utilizan los organizadores avanzados, que hacen de puente entre lo que se sabe, de donde se viene a donde se va.
- El segundo momento es la presentación o estructuración de contenidos, donde se van desarrollando las ideas y agregando los conceptos al esquema jerárquico para ir estructurando el contenido.
- El tercer momento es el monitoreo de la comprensión. Evaluar informalmente la comprensión de los alumnos, generalmente a través de preguntas que realiza el docente. Esta es una etapa muy importante. Todo nuevo aprendizaje será interpretado en el contexto de una comprensión anterior.
- El momento de la integración es cuando se potencia el proceso de unir la nueva información a los conocimientos previos y de vincular entre sí los diferentes aspectos del nuevo conocimiento.
- El último momento es el de revisión y cierre: Fundamental en toda clase, se procura resumir el tema enseñado, y enfatizar los puntos más importantes del mismo.

Representaciones sobre la autoridad

Un buen comienzo en el tratamiento de este bloque puede consistir en que los estudiantes expresen qué entienden por *autoridad*, y que evalúen cuándo una autoridad es “buena” y cuándo no lo es. Para propiciar esta exposición por parte del estudiantado pueden ver programas como los siguientes, en los que pueden encontrar distintos modos de entender la autoridad escolar:

<http://www.youtube.com/watch?v=DeRUoK8iWh8>

http://www.youtube.com/watch?v=FoPH_1_nIWU

Luego de ver estos programas, el docente puede consultar a los estudiantes sobre sus posiciones respecto de lo que vieron y escucharon.

Explicaciones por parte del docente

Una vez concluido el intercambio entre los estudiantes sobre sus ideas acerca de la *autoridad*, el docente puede conceptualizar y ofrecer explicaciones sobre este concepto mostrando sus variaciones a lo largo de la historia y exponiendo los cambios registrados en la “autoridad política” en los últimos años en el Ecuador. También es recomendable que oriente en la búsqueda de aquellos artículos de la Constitución que se refieran a la elección de las autoridades y sus funciones.

Evaluación

Teniendo en cuenta los conceptos estudiados en este bloque y en los bloques anteriores, los estudiantes pueden realizar una actividad compleja que integre variadas temáticas de la asignatura: los valores, las normas, el poder y la autoridad. Esta integración de los contenidos podrá realizarse aplicando los conceptos al siguiente caso:

1. Lean el siguiente caso elaborado a partir de la situación de las mujeres durante el gobierno talibán que se instaló en Afganistán, entre los años 1996 y 2001.

Las mujeres en Afganistán

Rahima despertó con fuertes dolores aquella lluviosa mañana de marzo de 1999, estaba embarazada de casi 7 meses y las fuertes contracciones apenas la dejaban respirar, como su esposo Fahim no se encontraba en casa pues estaba peleando en la guerra, Rahima no

podía ir al médico ya que como todas las mujeres afganas tenían prohibido salir de su casa sin la compañía de un pariente varón, así como también tenían prohibido atenderse en el hospital por un médico varón y para su desgracia las médicas mujeres tenían prohibido trabajar.

Rahima vivía con su esposo y la madre de su esposo en Kabul, capital de Afganistán, siguiendo la ley talibana, su casa tenía las ventanas pintadas de negro para que no pudieran verse las mujeres de la casa, por lo que esta se tornaba fría y lúgubre. A pesar del intenso dolor, la joven Rahima, no pensaba ni por un momento desobedecer las costumbres, tenía fresco aún en su memoria, el recuerdo del llanto desgarrador de su hermana Nazyfa, quien a raíz de no querer contraer matrimonio con su cuñado luego de que su esposo muriera, fuera arrestada y presa con sus dos hijos, tal como lo establecían las costumbres talibanas.

Rahima, cerraba los ojos e intentaba pensar en otras cosas, pero el dolor recorría cada de una de sus partes, se sentía agudo y ardiente, como si sobre una herida abierta y sangrante, se pasara una tijera o el filo de un vidrio.

La suegra de Rahima, quien organizaba la casa, permanecía inmutable, como anestesiada frente a la situación, quizás por haberlo vivido tantas veces en el pasado, se tornaba natural para ella.

Rahima había soñado muchas veces con la crianza de su hijo o hija y fantaseaba ilusamente con ser ella quien decidiera como llevarla a cabo, sin embargo sabía perfectamente que ese era un derecho que tenía vedado ya que era una tarea reservada para la madre de su esposo.

Por momentos Rahima, tirada en su cama, con el velo en la cabeza, bañada en transpiración, perdía la noción del tiempo. De a ratos alucinaba, de a ratos surgían recuerdos que había reprimido en su memoria, recordaba por ejemplo, a su prima Khayr a quien le habían cortado el extremo del dedo pulgar cuando la sorprendieron usando esmalte de uñas aquel fatídico enero de 1997.

Retorcida en la cama, Rahima, sabía que solo un milagro podía hacer que su marido llegara y la llevara al hospital. La situación había sido tanto más difícil con la partida de Fahim, no solo por lo que acontecía ahora, sino también porque la economía doméstica estaba fallando, la comida escaseaba en la casa luego de que Rahima fuera obligada a dejar su trabajo tras el advenimiento del régimen talibán.

El dolor cesó por un momento, Rahima recordó el día que la casaron con Fahim, un 13 de octubre de 1996, recordó que él no era un hombre muy agraciado por la belleza. Pero recordó también, que con el paso del tiempo y luego de escuchar varias historias familiares, se había sentido afortunada porque él no le había propinado grandes maltratos.

Rahima, se lamentaba profundamente de no tener quien pudiera sostener su mano en un momento como este, su madre había muerto y su única hermana, Nazyfa, estaba en la cárcel, sintió de repente un dolor muy grande que sobrepasaba cualquier dolor físico, que perforaba su interior, de pronto un llanto copioso emanó de su alma quebrantando las últimas fuerzas que le quedaban. La ropa de Rahima comenzó a teñirse de rojo, la sangre brotaba incesantemente, su suegra se alertó de la situación y acercó agua caliente y unos trapos. Rahima gritaba y se sostenía con fuerza de la cama, el bebé había quedado atrapado en el canal de parto, pensó entonces, la joven afgana, que su hijo debía vivir. Al último grito de Rahima se escucharon otros gritos de nueva vida.

Rahima, dio a luz a una niña y murió.

(El caso fue elaborado por Leticia Ríos, Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina)

2. Luego de la lectura de este caso, respondan por escrito a las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles creen ustedes que son las cuestiones que más sobresalen en el caso? Armen una lista.
- ¿Cuáles creen ustedes que son las tres causas fundamentales por la que Rahima murió?
- ¿Cuál creen ustedes que era la razón por la cual Rahima no pensaba en desobedecer las costumbres? ¿A que le temía? ¿Qué papel jugaban en su vida las costumbres de su cultura?
- ¿Creen ustedes que si se hubiese tratado de un hombre que estaba enfermo se hubiese planteado la misma cuestión en el caso? ¿Por qué consideran esto?
- ¿Creen ustedes que se cometió algún tipo de delito o se violó alguna ley?
- En el caso de contestar afirmativamente a la respuesta anterior ¿Qué clase de delito se cometió o qué ley se violó? En caso de contestar negativamente ¿Cómo definirían ustedes la situación vivida por Rahima?
- En el caso de contestar afirmativamente a la respuesta anterior ¿Existe algún o algunos culpables?

- En el caso de contestar afirmativamente a la respuesta anterior ¿Quién o quiénes son los culpables?
 - ¿En qué basan sus respuestas?
 - Luego de todo lo analizado ¿cómo definirían ustedes la situación de la mujer en Afganistán en esos años?
3. Teniendo en cuenta lo estudiado en esta asignatura, escriban un texto en el que expongan sus opiniones fundamentadas e informadas acerca de las siguientes cuestiones:
- ¿Qué valores sostienen los talibanes? ¿Esos valores son consensuados o son impuestos al resto de la sociedad? ¿Puede afirmarse que son valores democráticos?
 - ¿Qué normas ha establecido el gobierno talibán? ¿Qué opinión te merecen esas normas?
 - ¿Qué tipo de poder es el que ejercen los talibanes? ¿Qué opinión te merece ese modo de ejercer el poder?
 - ¿Qué tipo de autoridad es la autoridad que porta el gobierno talibán? ¿Es legítima esa autoridad? ¿Por qué?
4. Para ubicar en contexto tus respuestas, será necesario que leas información como la siguiente:

“Mujeres de Kabul”

Fuente: Elizabeth Drévilion, Correo de la Unesco, octubre de 1998.

Ha pasado ya más de un año y medio desde que el régimen talibán –*calificado por la ONU como el más misógino del planeta*- fue derrocado por la fuerzas de coalición colonizadoras lideradas por los EE.UU., tras más de 6 años de dominio en Afganistán. El régimen negaba a las mujeres y niñas los derechos civiles básicos, como educación, salud, asistencia médica, trabajo.

Kabul, marzo de 1998. Lluve desde hace diez días en la capital afgana en ruinas, y las callejuelas del enorme bazar central no son más que inmensos lodazales. Arrastrando los pies, los kabulíes, envueltos en la delgada túnica que les sirve de manto, deambulan por las calles. Hay hombres, pero pocas mujeres. En ese país en guerra desde 1979, la mujer está sometida actualmente a una ley implacable. En pocos meses han arreciado las prohibiciones sobre una población femenina desarmada y atemorizada. Prohibición de pasear solas por las calles: como fantasmas, las mujeres avanzan rozando las paredes en

grupos de dos o de tres, ocultas bajo el chadri, un velo total que sólo deja pasar su mirada a través de una rejilla de tela. Prohibición de trabajar, de estudiar. Y, colmo de males, de recibir atención médica en los hospitales públicos. Desde 1997 sólo tienen acceso a las clínicas privadas que no pueden pagar o a un hospital destartado, sin agua, sin electricidad, sin calefacción y sin quirófano. En otras palabras, un sitio al que sólo se va a morir.

En el Afganistán de los talibanes, “estudiantes de religión”, sólo los médicos varones pueden ejercer en los hospitales, pero no tienen derecho ni a atender ni a operar a una mujer. El doctor Shams, que tuvo que dejar morir a su prima sin poder brindarle los cuidados indispensables, da rienda suelta a su ira: “Los talibanes no son más que extremistas, militares que imponen su voluntad al pueblo por la fuerza. Son salvajes, que no consideran a la mujer como un ser humano y la han relegado a la categoría de animal”. El doctor Shams está casado, pero no tiene hijos: “Si por desgracia tuviese una hija, ¿cuál sería su futuro?” [...]

En Kabul 13% de las mujeres son jefes de familia. Deben alimentar solas a sus hijos, aunque les está prohibido trabajar. Desafiando los palos que les propinan los jóvenes talibanes de la milicia “de promoción de la virtud y prohibición de los vicios”, algunas vagan por las calles, mendigando al azar una magra ración. Otras hacen cola ante los centros de las organizaciones humanitarias. Pero en julio de 1998 los talibanes expulsaron a las treinta ONG que actuaban desde hace años en la capital en ruinas. Hoy día permanecen en Kabul las Naciones Unidas que el pasado mes de mayo suscribieron un compromiso con los talibanes. Dicho compromiso afirmaba, en particular, que “la condición femenina en el país debía transformarse de acuerdo con las tradiciones afganas e islámicas”. Sin la presencia de las ONG, que les procuraba algo de dignidad y permitía a algunas médicas y enfermeras seguir trabajando, ¿cuál es el futuro de esas mujeres cuya existencia niegan totalmente los hombres que controlan el poder? Con la partida de los occidentales, ¿los talibanes harán aún más férrea la ley que les permite ahorcar, lapidar, cortar manos en público?

Pese al terror que reina en el país, las mujeres no vacilan a veces en rebelarse. Bajo el chadri, Shamira lleva un vestido largo. Tiene anillos en las manos y las uñas de los pies pintadas. En su rostro ovalado brilla una mirada penetrante y levemente temerosa. Antes de que llegaran los talibanes, Shamira era catedrática de derecho en la Universidad de Kabul. Hoy enseña inglés en una de las numerosas escuelas clandestinas de Kabul, que reciben a unas ochocientas muchachas. En dos oportunidades durante la entrevista, Shamira se levanta y se acerca a la puerta. Cuando le pregunto qué teme, me responde que los vecinos podrían oírnos y avisar a los talibanes. En Afganistán la delación es un mecanismo que funciona bien. Frente a tanta aprehensión, le pregunto: Si los talibanes

llegaran ahora, ¿qué pasaría? La respuesta zumba como un latigazo: "Nosotras seríamos ahorcadas y ustedes arrojadas a un calabozo"

¿Por qué correr entonces tantos riesgos para enseñar clandestinamente?

Queremos aprender. Ustedes son mujeres libres, pueden leer, estudiar, pensar. Pues bien, las afganas aspiran a otro tanto. Los talibanes nos prohíben estudiar, pues tienen miedo de que nos rebelemos. Somos educadas, ellos son incultos, es eso lo que los asusta." En la habitación contigua, las alumnas de Shamira repiten una lección de literatura inglesa en un murmullo. Será uno de sus últimos cursos. Algunas semanas más tarde los talibanes entran a la fuerza en todas las escuelas clandestinas, destruyendo cuanto encuentran a su paso.

¿Qué ha sido de esas muchachas que cifraban todas sus esperanzas en el aprendizaje de esa lengua prohibida para huir del país? Una esperanza frágil pues, como sólo tienen frente a ellos una oposición debilitada, los talibanes avanzan de victoria en victoria y controlan ahora más del 80% del país.

Elizabeth Drévilion, El Correo de la Unesco, octubre 1998.

GLOSARIO

Obediencia: El término *obediencia* (del Lat. «ob audire» = 'el que escucha'), al igual que la acción de obedecer, indica el proceso que conduce de la escucha atenta a la acción, que puede ser puramente pasiva o exterior o, por el contrario, puede provocar una profunda actitud interna de respuesta.

Obedecer implica, en diverso grado, la subordinación de la voluntad a una autoridad, el acatamiento de una instrucción, el cumplimiento de una demanda o la abstención de algo que prohíbe.

La figura de la autoridad que merece obediencia puede ser, ante todo, una persona o una comunidad, pero también una idea convincente, una doctrina o una ideología y, en grado sumo, la propia conciencia y además, para los creyentes, Dios.

BIBLIOGRAFÍA

-“¿Qué quiere usted de mí? Lo incalculable en el oficio de enseñar”
<http://www.suteba.org.ar/imgstc/1498-rev72.pdf>

-Sarlo, Beatriz (2005) “Lecturas escolares”

<http://www.clarin.com/diario/2005/03/13/sociedad/s-937494.htm>

-Dussel, Inés (2002) "Formación docente"

<http://www.buenosaires.esc.edu.ar/educacion/docentes/cepa/dusselconf.pdf>

-DURRHEIM, Emile (1984). Educación y sociología. México: Colofón. (primera edición:1911)

-JACQUARD, Albert, MENENT, Pierre y RENAUT, Alain (2004). Una educación sin autoridad ni sanción?. Barcelona: Paidós.

-LUZURIAGA, Lorenzo (2002). "La educación de la juventud", en: La Escuela nueva pública. Madrid: ed. Losada. (Primera edición: circa 1950).

-MEIRIEU, Philippe (1998). Frankenstein educador. Barcelona: Laertes.

-SARLO, Beatriz (2001). "La escuela en crisis", en: Tiempo presente. Notas sobre el cambio de una cultura. Buenos Aires: Siglo XXI.

-SENETT, Richard (1982). La autoridad. Madrid: Alianza editorial.

-STEINER, George (2004). Lecciones de los maestros. Madrid: Siruela.

BLOQUE 6: LA DEMOCRACIA COMO FORMA DE VIDA Y COMO FORMA DE GOBIERNO

Introducción

Los temas de este bloque abordan cuestiones medulares de la asignatura Educación para la Ciudadanía ya que trata sobre educación para la democracia y tiene como objetivos que los estudiantes conozcan y valoren el funcionamiento y los dispositivos del sistema democrático ecuatoriano, y aprendan a convivir en democracia. Desde este enfoque, Educación para la Ciudadanía promueve la comprensión de la democracia no solo como una forma de gobierno sino también como un modo de vivir juntos.

En efecto, la democracia puede ser entendida como una *forma de gobierno* y, también, como una *forma de vida*. Entenderla solo como forma de gobierno es considerar su aspecto instrumental. La democracia, desde esta visión, es un procedimiento que permite resolver pacíficamente las disputas o conflictos y exigir a los gobernantes, por parte de los ciudadanos, la satisfacción de sus necesidades. En general, esta manera de concebir la democracia no pone el énfasis en la participación activa de los ciudadanos. Los procedimientos de la democracia instituyen que los ciudadanos deben pronunciarse periódicamente por medio del voto y controlar la acción de los representantes a través de mecanismos claramente estipulados.

En cambio, entender la democracia como forma de vida alude al valor de la participación ciudadana como actividad intrínseca y consustancial al desarrollo de las cualidades propias del ser humano. Desde esta perspectiva, participar no se reduce a emitir un voto periódicamente, sino que implica actuar junto con otros con el fin de llevar a cabo un proyecto común. En este sentido, se entiende que la democracia no es sólo una forma de gobierno o procedimiento de toma de decisiones políticas, sino también una forma de vida que promueve la acción ciudadana y la libertad de los individuos. Y que esa forma de gobierno se fortalece y se consolida gracias a la participación activa, cotidiana y permanente de los ciudadanos.

Es claro que la democracia como forma de gobierno y la democracia como forma de vida no se contraponen sino que se complementan y que tienen un punto en común: el gobierno debe recaer en manos de personas comunes y corrientes, elegidas por el pueblo. La democracia descansa sobre prácticas socio-políticas de confianza en el ciudadano, y de los ciudadanos entre ellos. No se trata de una confianza hacia los dirigentes políticos, sino fundamentalmente, se trata de una confianza en los ciudadanos y entre ciudadanos. Su éxito o fracaso depende de los ciudadanos y políticos, de su nivel de preparación para la participación, la gestión y la administración de los asuntos comunes.

La democracia es una antigua idea que expresa algo simple: la pretensión de dar una mayor capacidad de deliberación, pensamiento y reflexión, no a personas extraordinarias, sino a la

ciudadanía. La democracia es confianza en la responsabilidad de la ciudadanía. Y la responsabilidad ciudadana es solidaria cuando se aplica a los asuntos que afectan a la comunidad.

Concebir la democracia como forma de vida y no solo como forma de gobierno implica la necesidad de una ciudadanía activa, de compromiso cívico y de deliberación colectiva sobre los asuntos relacionados con el bien común.

Esta ciudadanía activa es habilitada por las nuevas formas de participación ciudadana garantizadas en la Constitución del Ecuador. La finalidad de estos medios es la de ampliar los canales de participación ciudadana para que las voces de los ciudadanos sean escuchadas, ya sea para el control del ejercicio del poder, para acercar argumentos a favor o en contra en el proceso de toma de decisiones, para cooperar en este proceso o simplemente para poner de manifiesto necesidades, intereses e inquietudes.

Objetivos del año

- Conocer y valorar los principios básicos de la democracia ecuatoriana para el ejercicio de una ciudadanía autónoma, participativa y responsable; y asumir una posición personal argumentada y autónoma sobre dilemas o controversias presentes en la vida social.
- Comprender a la democracia en su doble dimensión: como una *forma de gobierno* y como una *forma de vida*, mediante el análisis reflexivo del poder ciudadano y la defensa de derechos para apropiarse de los mecanismos de la participación democrática.
- Comprender la libertad como dimensión propia de la acción humana, distinguiendo motivos, intenciones, medios, fines y resultados, para advertir la relación estrecha entre “libertad” y “responsabilidad”.
- Analizar conflictos sociales y los modos democráticos de resolverlos, reconociendo la función y relaciones de sus actores, así como las diferentes perspectivas e intereses involucrados.
- Definir las variadas relaciones de poder que se establecen en los distintos ámbitos de la vida social, para distinguir las competencias básicas de cada poder del Estado, de los principales órganos del sistema político institucional ecuatoriano y para diferenciar los distintos tipos de norma y su especificidad jurídica.
- Conceptualizar la categoría de los valores humanos, mediante la caracterización de los tipos de valores (éticos, estéticos, religiosos) para concienciar sobre la importancia de la vigencia de los valores humanos en las sociedades democráticas y pluralistas.
- Reconocer a la Constitución del Ecuador como el instrumento que permite la organización institucional del Estado para el ejercicio efectivo de los derechos de la ciudadanía.

Destrezas con criterios de desempeño

- Distinguir **los tipos de democracia**: directa, semidirecta, representativa y delegativa, mediante la caracterización de los **elementos constitutivos del sistema democrático ecuatoriano**.
- Identificar **obstáculos y desafíos de la democracia actual** a partir del análisis y la valoración del sistema democrático y del compromiso de su defensa.
- Comparar la **democracia formal y la democracia sustantiva** a través de la diferenciación de sus características.
- Caracterizar la **democracia como forma de gobierno** a partir del análisis de la reglas del ejercicio democrático en la convivencia cotidiana.
- Aplicar **el diálogo como modo de transitar y resolver los conflictos** a partir de la reflexión de experiencias.

Desarrollo del proceso pedagógico

Las ideas básicas que organizan este bloque son:

- El término *democracia* significa “gobierno del pueblo”. En la actualidad, el término “pueblo” puede ser entendido como “la mayoría limitada por los derechos de la minoría”. Incluye a todos los ciudadanos.
- Toda decisión democrática es mayoritaria pero no toda decisión mayoritaria es democrática. Para que sea democrática, no debe violar derechos esenciales de las minorías y debe respetar las libertades.
- El sistema democrático ecuatoriano reconoce formas de democracia directa.
- La democracia entendida sólo como un conjunto de reglas y procedimientos es *democracia formal*. La democracia formal no garantiza por sí sola la igualdad.
- La *democracia sustantiva* procura, no sólo el respeto por las reglas y los procedimientos, sino también la instrumentación de medidas que corrijan las desigualdades entre las personas y los grupos.
- La democracia es sustancial en la medida en que el gobierno democrático haga realidad las libertades, los derechos y los medios para que la población pueda vivir dignamente.
- La democracia permite el disenso pero necesita de consensos básicos. Debe haber consenso sobre lo procedimental, sobre las “reglas de juego” de la convivencia en

democracia. Esas reglas determinan quién está autorizado para tomar las decisiones y bajo qué procedimientos.

- También debe haber consenso sobre ciertos valores. Por ejemplo: el pluralismo, la participación, la renuncia a la violencia para imponer las propias ideas, la libertad, la igualdad.
- Los valores de la democracia implican que la democracia no es sólo un sistema de gobierno sino también una forma de convivir en sociedad.
- El derecho a elegir y a ser elegido es un momento crucial de la democracia. Sin embargo, la participación ciudadana no se reduce al voto. La participación ciudadana se da en múltiples ámbitos y de variadas formas: en la escuela, en la comunidad, en movimientos sociales, en partidos políticos, entre otros. Y va mucho más allá de la elección de autoridades: genera proyectos y los implementa, influye en la toma de decisiones, controla al poder elegido, etcétera.
- En la democracia impera la ley, que es la misma para todos.
- La Constitución del Ecuador, en su Art. 1 (en Elementos Constitutivos del Estado. Capítulo Primero. Principios Fundamentales) declara que: “El Ecuador es un Estado constitucional de derechos y justicia, social, democrático, soberano, independiente, unitario, intercultural, plurinacional y laico. Se organiza en forma de república y se gobierna de manera descentralizada. La soberanía radica en el pueblo, cuya voluntad es el fundamento de la autoridad, y se ejerce a través de los órganos del poder público y de las formas de participación directa previstas en la Constitución”.

La noción de democracia, si bien se profundiza en este bloque, se ha ido desplegando a lo largo de los bloques anteriores: los modos de transitar y resolver democráticamente los conflictos, los valores compartidos en democracia, el ejercicio democrático del poder y de la autoridad. Este bloque, en tanto bloque integrador, debe retomar esos desarrollos anteriores y presentar el debate acerca de las concepciones sobre la democracia, los tipos de democracia, así como los problemas y desafíos del sistema democrático ecuatoriano.

Es recomendable un enfoque que **historicice y contextualice** los conceptos a desarrollar. Es necesario, entonces, que los estudiantes conozcan las características de la democracia ateniense para compararlas con democracias actuales, que accedan a casos históricos en la región y en el mundo de dictaduras que vulneraron sistemáticamente los derechos de los ciudadanos, y de democracias que sólo cumplieron con aspectos formales y procedimentales del sistema democrático, pero que no implementaron políticas igualadoras ni propiciaron la participación ciudadana.

En cuanto a la actualidad, es pertinente el análisis de noticias extraídas de los medios de comunicación gráficos y/o audio-visuales, con el fin de detectar los desafíos de la democracia ecuatoriana en el contexto regional y mundial. También, es adecuado que se debata en el ámbito

de la clase sobre la democracia en la escuela y sobre los aportes que pueden hacer los miembros de la comunidad educativa (autoridades, docentes, estudiantes) para democratizar los espacios en los que conviven.

Toda la propuesta debe estar guiada por la transmisión clara del valor de la democracia. Si bien es dable y necesario debatir y analizar críticamente algunas debilidades o falencias de la democracia existente, ese debate y ese análisis son legítimos si sostienen la necesidad de profundizar y mejorar el sistema democrático.

En el marco de los temas y contenidos de este bloque, se sugiere incorporar, a las estrategias didácticas ya presentadas en los bloques anteriores, la estrategia de **enseñanza proyectos de trabajo**. Esta potencia la construcción del conocimiento a partir de generar un espacio de aprendizaje significativo, a medida que los estudiantes van investigando, haciendo, indagando en diferentes territorios, zonas de búsqueda, descubriendo, etc. Esta estrategia se destaca por su aporte para aprender haciendo, ayudar a ganar autonomía, desarrollar habilidades cognitivas y metacognitivas a partir del trabajo grupal y colaborativo.

Existen distintos tipos de proyectos que puede proponerse a los estudiantes en función de los propósitos y resultados que se espera obtener o de la tarea que se propone. Por ejemplo, pueden ser proyectos que tiendan a la resolución de problemas, a la producción de objetos o alcanzar un producto, a la profundización de un conocimiento o combinados.

Los proyectos de trabajo presentan ventajas muy importantes, el trabajo colaborativo, la búsqueda de información, las situaciones de diálogo y argumentación de los estudiantes, la indagación entre distintas fuentes y recursos, la posibilidad de conectar la institución con la comunidad, con el afuera, y el desarrollo de habilidades de pensamiento superior en tanto se requiere analizar y confrontar alternativas.

Es importante tener presente que esta estrategia no es un fin en sí mismo. Es decir, que es un medio para la generación de condiciones que favorezcan los aprendizajes para los alumnos. Para ello se requiere que se integren contenidos, que se favorezca el diálogo entre lo ya sabido y la nueva información, también puede ser una oportunidad para trabajar y relacionar distintos contenidos y áreas de conocimiento.

Será importante tener en cuenta desde dónde partir. Temas, preguntas, inquietudes, intereses. Determinar un cronograma de trabajo, los recursos necesarios, planificar distintas rutas, territorios de exploración, y los distintos tipos y momentos en que se irá evaluando el curso de acción del proyecto.

La comunicación del proyecto a los estudiantes también es un momento muy importante. Anticipar qué podrá elegir, en qué aspectos podrán tener mayor responsabilidad o decisión; por ejemplo, en los contenidos a trabajar, los recursos, las fuentes de información, los modos de organización, la composición del grupo. Estas son variables que podrán, en función de la decisión del docente, estar más o menos sujeta a la elección, decisión de los alumnos. Qué temas o ejes de trabajo será una decisión estratégica: En este caso, es importante que los profesores ayuden y guíen a los estudiantes. Que ofrezcan criterios para la toma de decisiones, sean fuente de información disponible, pero en lo posible, evitar convertirse en la única fuente de recursos.

Esta estrategia presenta tres fases fundamentales:

- Fase anticipatoria: es el momento de la exploración, de ideas previas, de hipótesis, y donde se definen cuestiones a ser luego comunicadas a los estudiantes; por ejemplo, la posibilidad de decisión que tendrán sobre los contenidos, recursos, etc.
- Fase itinerante: es aquella que conlleva el proceso de búsqueda, desarrollo, activadoras del hacer y del pensar.
- Fase de evaluación: tiene momentos de revisión continua, y el momento de evaluación final. Por esto es importante planificar anticipadamente los distintos tipos y momentos de evaluación y especificar el o los formatos y momentos destinados a documentar el proyecto (registros escritos, visuales, videos, fotografías, láminas, etc.).

ACTIVIDADES

Proyecto de trabajo: “Hacia la constitución de un Estado plurinacional”

Se propone indagar en perspectiva histórica el proceso de transformación del Estado ecuatoriano, las luchas que fueron plasmando la necesidad de reconocimiento de su diversidad cultural y étnica hacia la construcción de un estado multinacional e intercultural.

Sobre esta cuestión puede darse a leer:

<http://plan.senplades.gob.ec/3.4-los-derechos-como-pilares-del-buen-vivir>

La construcción de este tipo de Estado presenta a la participación ciudadana como un componente fundamental para su concreción.

Sería interesante analizar con los alumnos en los diferentes sitios de gobierno, páginas web, cómo se entiende esta participación, qué instancias se proponen, y cómo se considera a la ciudadanía en este proceso, qué similitudes y diferencias encuentran con otros modos de organizar la relación estado y sociedad civil.

También, indagar qué lugar tienen los movimientos indígenas en este proceso, y la participación de las mujeres.

Para sensibilizar a los/as alumnos/as en los temas del Bloque y para introducir algunos conceptos fundamentales, se sugiere trabajar con variados recursos. Por ejemplo, la lectura de historietas y el debate sobre filmes.

Trabajo con imágenes e historietas

El trabajo con imágenes puede ser una vía de entrada interesante para explorar con los estudiantes, ya que son movilizadoras de emociones, afectos, y sensibilidades. Son vectores de ideas que atravesadas por palabras pueden tener mucha más fuerza para indagar en las representaciones y conceptos de la vida social. Qué representaciones del gobierno, de la política, de los adultos condensan estos dibujos. Podría proponerse a los estudiantes una búsqueda de imágenes y discutir los sentidos que estas promueven. Y estimular un análisis de la producción de imágenes más cercanas a la realidad inmediata de los estudiantes.

Un ejemplo de historieta apropiada para esta tarea es *Mafalda*, cuyo autor es Quino y fue creada en la década de 1960. La protagonista, una niña, vive cuestionando el mundo en que vive. Así, aunque Mafalda sea una tira con protagonistas principalmente infantiles, sus contenidos destacan por preocupaciones sociales, políticas, mundiales. El humor de Quino logra, a través de imágenes sencillas, enfrentar al lector con problemáticas complejas de la vida social: la política, la economía, la burocracia, el gobierno, etc. No duda así en usar sus viñetas para enviar mensajes de contenido social a sus lectores que con frecuencia, buscan la sonrisa como medio de enfrentarse a la cruda realidad





Fuente imágenes: <http://el-lector-indiscreto.blogspot.com/2012/05/quino-y-mafalda.html>

Análisis de conceptos por medio de películas

El docente puede ir orientando el trabajo de los estudiantes explicando conceptos y propiciando debates a partir de lo que sugieren películas como las siguientes:

Camino a la escuela, Perú 2004. Esta película, dirigida por H. Saco, muestra los trayectos recorridos por siete niños y su maestra para llegar a su escuela en la fría puna del departamento de Lima, dando cuenta de las duras condiciones en las que se desarrollan sus vidas y el proceso educativo en esta zona.

La película permitiría trabajar la relación de los protagonistas con el lugar donde viven, qué lugar tiene la escuela, el trabajo, la política, las tareas de la casa o las labores del campo en sus vidas, cuáles son sus expectativas, sus sueños, sus dolores. Permite

conceptualizar sobre las tensiones y problemas de una democracia en la que subsiste la desigualdad y condiciones de vida precarias.

En <http://tramas.flacso.org.ar/recursos/peliculas/camino-a-la-escuela>

Amnesia, Chile, 2000, dirigida por Gonzalo Justiniano.

La película refleja las condiciones en que termina un soldado que, durante la dictadura militar en Chile, participó de violaciones a los derechos humanos. Relata sus temores, martirios y tormentos. Presenta a un soldado retirado que logra armar su familia, vivir en condiciones dignas y estables.

El golpe militar visibilizó no sólo a un sector de la sociedad chilena que se alegró con la llegada de los militares al poder, quienes “llegaron a poner orden y estabilidad a la nación”. También, desde el silencio, apareció un sector que se identificaba con el gobierno de la Unidad Popular que fue perseguido durante los 17 años de dictadura. La sociedad en su conjunto se ve sometida al toque de queda, a la censura, a la quema de libros, y a la represión de cualquier manifestación política o cultural que se vincule con ideas contrarias a la visión que los militares tienen del país.

Dentro de este contexto, los militares toman una posición ventajosa respecto de los civiles. Tienen el poder económico y político, gozan de beneficios y se transforman en sujetos de privilegio. En Chile, durante la dictadura, se violaron los derechos humanos: así lo consigna no sólo los documentos de la época, también lo hace el denominado Informe de violencia y tortura política; ambos escritos dan cuenta de una práctica vejatoria sistemática del Estado chileno. Todo ello provocó, entre otras consecuencias, que los militares mantuvieran una relación distante, alejada de la sociedad civil, lo cual no ha logrado ser revertido totalmente durante los años de democracia.

Evaluación

Luego del trabajo realizado con historietas y películas, como las aquí recomendadas, el estudio de los conceptos desarrollados en el bloque mediante la lectura de texto y de las explicaciones dadas por el docente, se puede elaborar un producto final que dé cierre al proyecto de trabajo. Este producto final puede versar sobre los siguientes temas:

- Diversidad cultural y étnica del Ecuador. Hacia una convivencia democrática.
- Desafíos del Estado y de la ciudadanía para lograr un auténtico Estado Plurinacional e Intercultural.
- Derechos históricos de las nacionalidades y pueblos indígenas en el nuevo Estado Plurinacional e Intercultural.

- Nuevos modos de generación de riqueza y de distribución para el Buen Vivir.

GLOSARIO

Democracia. Es una forma de organización social que atribuye la titularidad del poder al conjunto de la sociedad. En sentido estricto, la democracia es una forma de organización del Estado en la cual las decisiones colectivas son adoptadas por el pueblo mediante mecanismos de participación directa o indirecta que confieren legitimidad a sus representantes. En sentido amplio, democracia es una forma de convivencia social en la que los miembros son libres e iguales y las relaciones sociales se establecen de acuerdo a mecanismos contractuales.

Forma de gobierno. Hace referencia al modelo de organización del poder constitucional que adopta un Estado en función de la relación existente entre los distintos poderes. Es la manera en la que se estructura el poder político para ejercer su autoridad en el Estado, coordinando todas las instituciones que lo forman, hace que cada forma de gobierno precise de unos mecanismos de regulación que le son característicos. Estos modelos políticos varían de un estado a otro y de una época histórica a otra.

BIBLIOGRAFÍA

Poder local y democracia participativa en América Latina, en:

<http://www.rebellion.org/docs/122031.PDF>

El futuro de la democracia, Norberto Bobbio, en:

<http://socialesenpdf.files.wordpress.com/2013/09/bobbio-norberto-el-futuro-de-la-democracia-1986.pdf>

Medios de comunicación y democracia, en:

<http://www.libertad-expresion.org.mx/wp-content/uploads/2009/09/Responsabilidad-de-los-medios-y-la-calidad-de-la-democracia.pdf>

Entre el poder y la crítica: Movimientos sociales, sociedad civil y democracia en el Ecuador.

<http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/collect/clacso/index/assoc/D5416.dir/6.ramirez-gallegos.pdf>

Boron, Atilio. "Estado, capitalismo y democracia en América Latina". *Colección Secretaria Ejecutiva*, Clacso (Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales), Ciudad de Buenos Aires, Argentina. Agosto 2003.p. 320. 950-9231-88-6. Disponible en la World Wide Web:

<http://www.clacso.org/wwwclacso/espanol/html/libros/estado/estado.html>

Construyendo la diferencia en la diferencia: mujeres indígenas y democracia plurinacional, en:

<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/davalos/CapPalacios.pdf>

Los movimientos indígenas y la lucha por la hegemonía: el caso de Ecuador, en:

<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/davalos/CapHidalgoFlor.pdf>

Democracia directa en Latinoamérica. Entre la delegación y la participación. Alicia Lissidini, en:

<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/becas/lisidini/lisidini.pdf>

Los nuevos movimientos sociales según Boaventura de Sousa Santos, en:

http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Los_nuevos_movimientos_sociales_OSAL2001.PDF

Los Mecanismos de la democracia directa: Argumentos a favor y en contra desde la teoría de la democracia de Manuel Alcántara Saenz, en:

www.tse.go.cr/revista/art/4/alcantara.pdf