

Anexos

ANEXO I. UNIDAD DIDÁCTICA “LA LUCHA POR LA FELICIDAD”

1. Introducción

1.1. Ubicación de la Unidad Didáctica

La presente unidad se encuadra dentro de la etapa de Bachillerato, formando parte de la asignatura de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, la cual se incorpora como materia de libre configuración autonómica en el currículo aragonés de Bachillerato en virtud de las **Instrucciones de 10 de julio de 2015**, del Secretario General Técnico, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, ofertándose como alternativa a la Religión para los alumnos de primer curso de las modalidades de Ciencias, Humanidades y Ciencias Sociales y Artes.

La citada normativa se ve complementada por las **Instrucciones del 26 de agosto de 2015** del Secretario General Técnico, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, en las que se proporcionan las orientaciones para la impartición de ésta y otras materias tras la suspensión de la aplicación de los currículos de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato elaborados por el anterior gobierno aragonés, tal y como quedó decretado por la Orden de 9 de julio de 2015, de la Consejera de Educación, Cultura y Deporte. Esta última disposición supuso además el restablecimiento del currículo de Bachillerato aprobado por la Orden de 1 de julio de 2008, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, en todos aquellos aspectos que no resulten opuestos a lo recogido en el currículo básico de Bachillerato que definió el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre.

El escenario que dibuja esta maraña normativa es el de la convivencia de la LOMCE y de la LOE como referentes legislativos a nivel de etapa, mientras que el carácter novedoso de la materia que nos ocupa ha determinado que ésta carezca de una ordenación curricular estricta más allá de las breves orientaciones referidas, a la espera de la futura elaboración de un nuevo currículo aragonés. La decisión adoptada en el tercer nivel de concreción curricular, la programación didáctica de departamento, ha sido el de suplir estas carencias recurriendo a lo establecido por el Real Decreto 1631/2006 para la materia de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos de tercer curso de ESO, realizando las adaptaciones pertinentes para adecuarla al nivel psico-cognitivo del alumnado de primero de Bachillerato y a lo decretado por la legislación autonómica y estatal vigente. A todo ello hemos de sumar la referencia al Proyecto Educativo de Centro, segundo nivel de concreción curricular que resulta especialmente relevante para la confección de una unidad didáctica de una materia como ésta, tan estrechamente ligada a los valores que el centro busca fomentar.

1.2. Contextualización de la Unidad Didáctica en el IES

Esta Unidad Didáctica está concebida para su impartición en el IES Ramón y Cajal, centro educativo público de tamaño pequeño (360 alumnos) ubicado en pleno centro de la ciudad de Zaragoza, en el límite entre los distritos del Casco Histórico, Centro y La Almozara. Este entorno determina la gran heterogeneidad del alumnado, proveniente fundamentalmente de familias de nivel socioeconómico bajo o de clase media comprometidas con la educación pública, destacando la enorme diversidad que aporta el elevado número de alumnos de procedencia extranjera (el 22% de los estudiantes de Bachillerato). El Departamento de Ciencias Sociales, compuesto por cuatro profesores, es el encargado de la docencia de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, junto al resto de materias propias de su área de conocimiento tanto en la ESO como en Bachillerato.

En lo que respecta al aula destinataria de esta unidad, presenta unas características particulares derivadas del carácter de la materia como alternativa a la Religión, puesto que el conjunto de los alumnos que han escogido esta opción han sido agrupados en una misma clase, de la que se ocupan de manera simultánea los dos profesores a los que hubiese correspondido la enseñanza de la materia en caso de realizarse en aulas separadas. De esta forma, nos encontramos con un grupo de 24 alumnos, integrado por 8 estudiantes de la modalidad de Ciencias (del total de 17 alumnos matriculados en ese itinerario) y 16 de Humanidades y Ciencias Sociales (de un total de 35). Sus edades son las propias del primer curso de Bachillerato (dentro del intervalo de los 16-18 años), con la excepción de un único alumno de 19 años, no contándose con ningún estudiante que se enfrente por segunda vez a esta materia.

Así mismo, la falta de Alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo en el grupo hace que no sea necesario elaborar ninguna medida de atención a la diversidad, más allá de las que implica de manera ordinaria el propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

2. Objetivos

2.1. Objetivos de Etapa

El propósito general que persigue el Bachillerato, de acuerdo con lo enunciado por el Real Decreto 1105/2014, es contribuir a desarrollar en los alumnos la “formación, madurez intelectual y humana, conocimientos y habilidades que les permitan desarrollar funciones sociales e incorporarse a la vida activa con responsabilidad y competencia”, lo que coincide plenamente con lo que la temática de esta Unidad Didáctica permite ofrecer. Atendiendo a los objetivos que el currículo básico explicita, podemos aseverar que la presente unidad contribuye a:

1. “Ejercer la ciudadanía democrática, desde una perspectiva global, y adquirir una conciencia cívica responsable, inspirada por los valores de la Constitución española así como por los derechos humanos, que fomente la corresponsabilidad en la construcción de una sociedad justa y equitativa”, particularmente a través del estudio de la evolución de los distintos sistemas democráticos y su problemática asociada.
2. “Consolidar una madurez personal y social que les permita actuar de forma responsable y autónoma y desarrollar su espíritu crítico”, mediante el contacto directo con fuentes textuales de diverso signo y la reflexión personal y colectiva sobre las mismas.
3. “Fomentar la igualdad efectiva de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, analizar y valorar críticamente las desigualdades y discriminaciones existentes, y en particular la violencia contra la mujer e impulsar la igualdad real”, al enfrentarles a los efectos concretos de esa discriminación e invitarles a valorar sus perniciosas consecuencias.
4. “Dominar, tanto en su expresión oral como escrita, la lengua castellana” por medio tanto del debate en grupo y la participación activa como del análisis de textos históricos y la producción personal.
5. “Conocer y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo, sus antecedentes históricos y los principales factores de su evolución. Participar de forma solidaria en el desarrollo y mejora de su entorno social”, lo que se conseguirá con la toma de conciencia de problemas de carácter universal, como la esclavitud o la desigualdad, y su identificación en un entorno más cercano para el alumno.

2.2. Objetivos Generales de la Materia

La finalidad de la Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos es el “aprendizaje de los valores democráticos y de la participación democrática con el fin de preparar a las personas para la ciudadanía activa”, en consonancia con la Recomendación (2002-12) del Consejo de Ministros del Consejo de Europa que recogen las Instrucciones del 26 de agosto de 2015. Como hemos señalado con anterioridad, la particular situación de esta materia de nuevo cuño ha llevado a la reutilización en la

Programación Didáctica del Departamento de Ciencias Sociales de los objetivos que el Real Decreto 1631/2006 contemplaba para la asignatura homónima de tercer curso de la ESO. Teniendo ésto en consideración, la Unidad Didáctica que proponemos contribuye de manera fundamental a la inmensa mayoría de los mismos, resultando especialmente pertinentes los siguientes:

1. “Desarrollar y expresar los sentimientos y las emociones, así como las habilidades comunicativas y sociales que permiten participar en actividades de grupo con actitud solidaria y tolerante”.
2. “Conocer, asumir y valorar positivamente los derechos y obligaciones que se derivan de la Declaración Universal de los Derechos Humanos [...], identificando los valores que los fundamentan, aceptándolos como criterios para valorar éticamente las conductas personales y colectivas y las realidades sociales”.
3. “Identificar la pluralidad de las sociedades actuales reconociendo la diversidad como enriquecedora de la convivencia y defender la igualdad de derechos y oportunidades de todas las personas, rechazando las situaciones de injusticia [...] como una vulneración de la dignidad humana y causa perturbadora de la convivencia”.
4. “Reconocer los derechos de las mujeres, valorar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos entre ellos y rechazar los estereotipos y prejuicios que supongan discriminación entre hombres y mujeres”.
5. “Conocer y apreciar los principios que fundamentan los sistemas democráticos y el funcionamiento del Estado español y de la Unión Europea.”
6. “Conocer los fundamentos del modo de vida democrático y aprender a obrar de acuerdo con ellos en los diferentes ámbitos de convivencia”.
7. “Valorar la importancia de la participación en la vida política u otras formas de participación ciudadana”.
8. “Conocer las causas que provocan la violación de los derechos humanos, la pobreza y la desigualdad”.
9. “Reconocerse miembros de una ciudadanía global [...] Manifestar comportamientos solidarios con las personas y colectivos desfavorecidos, reconocer los principales conflictos sociales y morales del mundo actual y desarrollar una actitud crítica”.
10. ”Adquirir un pensamiento crítico, desarrollar un criterio propio y habilidades para defender sus posiciones en debates, a través de la argumentación documentada y razonada, así como valorar las razones y argumentos de los otros”.

2.3. Objetivos de la Unidad Didáctica

Los objetivos específicos que la presente unidad a que los alumnos obtengan son:

1. Conocer el fenómeno de la esclavitud desde una perspectiva sincro-diacrónica, comprendiendo el carácter omnipresente del mismo a lo largo de toda la Historia de la humanidad y en toda cultura.
2. Identificar las formas modernas de esclavitud a nivel tanto global como local y los motivos de su prevalencia en el mundo actual.
3. Desarrollar una actitud de empatía y respeto hacia las víctimas de la esclavitud con independencia de su cultura o época de origen, relacionándola con la universalidad de los Derechos Humanos.
4. Comprender el concepto de democracia desde una visión amplia y compleja, distinguiendo su consideración cambiante en cada época y sociedad y su estrecha relación con la noción de ciudadanía.
5. Reconocer algunos de los principales tipos de democracia, percibiendo sus características esenciales, aspectos positivos y negativos, y desarrollo histórico.
6. Discernir los mecanismos de funcionamiento de la democracia en el Estado español, comparándola con otros sistemas democráticos tanto pasados como contemporáneos.
7. Valorar de forma crítica el sistema democrático, señalando sus deficiencias y retos más destacados, elaborando una opinión propia y argumentada sobre el mismo.
8. Apreciar la discriminación sufrida de manera sistemática por las mujeres por el hecho de serlo y la larga lucha por el reconocimiento de sus derechos.
9. Constatar la necesidad del feminismo en la actualidad y los principales escollos para la consecución de una igualdad real y efectiva entre mujeres y hombres.

3. Contenidos

3.1. Contenidos Curriculares

Las orientaciones para la impartición de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos publicadas en las Instrucciones del 26 de agosto de 2015 a las que ya hemos hecho referencia previamente, establecen seis bloques de contenidos que tratar en la materia, enmarcándose la presente Unidad Didáctica en el “Bloque 4. Ética y política. La democracia. Los valores constitucionales. Instituciones democráticas: fundamento y funcionamiento. El ordenamiento jurídico como instrumento de regulación de la convivencia”, sin perjuicio para que mantenga una estrecha relación tanto con los bloques anteriores como posteriores.

La Programación Didáctica del Departamento de Ciencias Sociales desarrolla los contenidos de manera conjunta con el “Bloque 3 Teorías éticas. Los derechos humanos como referencia universal para la

conducta humana. Derechos cívicos y políticos. Derechos económicos, sociales y culturales. Rechazo de las actitudes de intolerancia, injusticia y exclusión”, correspondiendo a la temática que nos interesa los apartados denominados “Democracia y ciudadanía” y “Los derechos de las mujeres”.

A pesar de ello y ante la precaria situación de una materia de tan reciente creación como la que estamos abordando, el profesorado de la misma ha optado por seguir la propuesta de secuenciación planteada por el libro de texto *Educación para la Ciudadanía: Secundaria* (Marina, 2007), con la debida adaptación al nivel de Bachillerato. De este modo, la “Unidad 3: La lucha por la felicidad” del mencionado manual nos ha servido como base para la confección de esta Unidad Didáctica, así como los tres epígrafes que desarrolla (“La lucha contra la esclavitud”, “La lucha por la democracia” y “La lucha por la igualdad de la mujer”).

3. 2. Contenidos Específicos de la Unidad Didáctica

3.2.1. Conceptuales

1. La lucha contra la esclavitud.
 - 1.1. Concepto de esclavitud.
 - 1.2. Evolución histórica de la institución de la esclavitud y de su consideración sociocultural.
 - 1.3. El abolicionismo.
 - 1.4. La esclavitud en el mundo actual: trabajo forzoso, explotación sexual, esclavitud hereditaria.
2. La lucha por la democracia.
 - 2.1. La democracia en la actualidad: tipos de sistemas electorales y problemática.
 - 2.2. El triunfo de la democracia representativa: del sufragio censitario al sufragio universal.
 - 2.3. Orígenes históricos de la democracia: la democracia directa ateniense y la democracia representativa en la República Romana.
 - 2.4. Los distintos discursos de la democracia: democracia ateniense, republicanismo, democracia liberal, democracia radical.
3. La lucha por la igualdad de la mujer.
 - 3.1. El movimiento sufragista y el feminismo.
 - 3.2. La necesidad del feminismo: brecha salarial, infrarrepresentación política femenina, violencia de género.

3.2.2. Procedimentales

1. Analizar fuentes primarias históricas, extrayendo sus ideas principales y contextualizando a su autor.
2. Interpretar mapas y gráficos históricos referentes a la esclavitud y las distintas formas de democracia, logrando obtener una visión global del desarrollo de ambos fenómenos.
3. Comparar la concepción de la democracia, esclavitud y derechos de las mujeres en distintas sociedades y períodos históricos a partir de sus documentos o representaciones artísticas.

4. Establecer relaciones de reciprocidad entre los distintos temas abordados, determinando la influencia del régimen de gobierno de una sociedad y la situación de las mujeres y esclavos en ella.
5. Sintetizar las características definitorias de la institución de la esclavitud y de los principales discursos teóricos de la democracia.
6. Desarrollar un método de el análisis histórico desprovisto de presentismo para la explicación del sistema político y de las discriminaciones de una época determinada desde sus propios presupuestos históricos.
7. Determinar la importancia histórica de determinados acontecimientos, personas, colectivos e ideas en la lucha por la consecución de los derechos políticos y de la igualdad.
8. Elaborar argumentaciones razonadas para expresar las creencias propias sobre la situación política y social presente o pasada y contrastables con las de los compañeros.

3.2.3. Actitudinales

1. Adquirir una visión crítica y autónoma de la sociedad en la que viven, comprometiéndolos con su transformación.
2. Generar una actitud de respeto y tolerancia hacia otras culturas, siempre basada en la perspectiva concedida por los Derechos Humanos.
3. Alentar el interés por el conocimiento de los colectivos desfavorecidos y tradicionalmente relegados por la Historia tradicional, haciendo extensible esa disposición hacia su situación actual.
4. Fomentar la revisión de las creencias previas y de los prejuicios en materia de igualdad y discriminación para favorecer una actitud más integradora.
5. Estimular la participación política y la defensa de los derechos adquiridos de cara a su desembarco en la vida adulta.

4. Temas Transversales y Competencias Básicas

La Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos es una materia transversal por naturaleza, estando consagrada por entero al trabajo en torno a los preceptos de la educación en valores que, de acuerdo con el currículo aragonés de Bachillerato de 2008, formará parte de todos los procesos de enseñanza y aprendizaje de esta etapa. El fomento de los valores democráticos que la normativa preconiza se encuentra plenamente tratado en una Unidad Didáctica cuya mayor carga lectiva estará dedicada a la comprensión y análisis de la propia democracia, incidiéndose así mismo en la mayoría de los contenidos que el currículo engloba bajo este epígrafe, como son “la educación intercultural, la educación para la tolerancia, para la paz, para la convivencia, y para la igualdad entre hombres y mujeres”, los cuales forman parte esencial del enfoque socio-afectivo por el que apostamos

para el estudio de las desigualdades históricas.

La Programación General Anual del centro se preocupar también de conseguir un desarrollo integral del alumnado, para lo que fija una nueva serie de temas transversales que deben impregnar el proceso de enseñanza-aprendizaje en todos los niveles educativos del IES. Aquellos que son tratados de forma explícita por esta Unidad Didáctica serán “la educación para la paz y la solidaridad”, con la que se busca establecer una relación de igualdad entre las personas y hacer conscientes a los alumnos de la lucha por los derechos humanos y por el desarrollo social, político y económico de todos los seres humanos; y la “coeducación”, con la que se pretende promover una igualdad real entre sexos.

En lo que se refiere a la contribución a la adquisición de las competencias básicas, y tomando como punto de referencia lo dictaminado por el currículo aragonés de 2008, la “competencia social y ciudadana” (redenominada por el Real Decreto 1105/2014 como “competencias sociales y cívicas”) estará vinculada directamente con la presente Unidad Didáctica. Esta conexión quedará sobradamente probada al ser parte fundamental de la unidad la aproximación al conocimiento de los fundamentos del sistema democrático, la evolución histórica de distintos derechos humanos y su situación actual, lo que permitirá adquirir las habilidades necesarias para ejercer una ciudadanía activa y asumir los valores democráticos como propios.

A su vez, la unidad que nos ocupa permitirá el desarrollo de las siguientes competencias:

- “Competencia de aprender a aprender”: el estímulo de sus diversas dimensiones, tales como el uso sistemático de la argumentación, la participación, el trabajo en equipo o la confrontación ordenada y crítica de conocimiento están aseguradas gracias a la metodología que se empleará y al contacto constante con fuentes documentales.
- “Competencia de autonomía e iniciativa personal” (“competencia de iniciativa y espíritu emprendedor” en el Real Decreto 1105/2014): el trabajo documental, el debate continuo y el carácter eminentemente reflexivo de los contenidos a tratar posibilitará el fomento de esta capacidad.
- “Competencia en comunicación lingüística”: la utilización sistemática del debate y la argumentación, tanto oral como escrita, y el tratamiento de constante de textos permitirán el enriquecimiento del vocabulario y de las habilidades comunicativas del alumnado.

5. Propuestas Metodológicas y Didácticas

La metodología didáctica que plantea esta Unidad Didáctica será plenamente activa, estando basada en la realización de diversas tareas, entendidas éstas como una secuencia de actividades que conduzcan a que el estudiante reflexiones sobre sus saberes y creencias previas, los contrasta con el grupo, la experiencia práctica y la teoría, y logre una reelaboración personal del conocimiento.

La consecución del aprendizaje significativo que se pretende llevar a cabo será posible en buena medida gracias a la contextualización de las tareas, lo que supondrá no sólo ubicar cronológicamente y físicamente las distintas sociedades y conceptos abordados, sino también ponerlos en relación con la realidad del mundo actual e incluso el entorno más inmediato de los alumnos, lo que redundará en una mayor motivación de los discentes y en la transferencia posterior del aprendizaje a situaciones similares, aumentando su conocimiento de la sociedad contemporánea en formas insospechadas (González, 2012).

Todo ello coincide con las recomendaciones que el Real Decreto 1631/2006 establece para la materia Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos de la Eso, y que en nuestro caso resultan igualmente pertinentes. Entre las pautas indicadas por la normativa se encuentra el análisis de informaciones proporcionadas por los medios de comunicación sobre cuestiones de actualidad, lo que se ve reflejado en esta unidad a la hora de abordar tanto la esclavitud como la igualdad. Así mismo, la sugerencia de fomentar el que los estudiantes expresen sus opiniones y juicios propios de manera razonada se llevará a la práctica en todo momento, incluso durante la exposición magistral del temario basada en la proyección de sendos Powerpoints y Prezis, momento en el que se favorecerá la interacción invitando a los discentes a mostrar sus reacciones a las imágenes y textos ofrecidos y a establecer relaciones con los conocimientos adquiridos en otras materias (especialmente en los distintos cursos de Historia).

Del mismo modo, la proyección de fragmentos de películas, imágenes de la época y el manejo de testimonios originales obedecerá a crear una empatía con las víctimas tanto de la desigualdad sexual como de la esclavitud o la exclusión política, asegurando al mismo tiempo una mejor comprensión de los distintos fenómenos a través de estas actividades propias de un enfoque socio-afectivo. La recreación de distintos sistemas de votación puede sumarse a esta lista de tareas, que además consolidarán el dinamismo de las sesiones.

En consonancia con lo anteriormente expuesto, la preparación y realización de debates sobre aspectos relevantes de la realidad y el compromiso con su mejora estarán garantizados, utilizándose para implicar en una mayor medida a los estudiantes con las ideas emanadas de los textos que deberán analizar.

El relativamente reducido número de alumnos (en torno a la veintena de media) favorecerá la realización de este tipo de actividades, teniendo cabida las opiniones de todos estudiantes en el debate a

nivel tanto de clase como grupal. El agrupamiento en pequeños equipos será utilizado para reforzar la participación de los discentes, fundamentalmente a la hora de tratar temas relevantes para la comprensión de la Unidad, permitiéndose que ellos elijan los criterios que crean más convenientes para escoger a sus compañeros, garantizando así la construcción de un espacio en el que todo los alumnos se sientan cómodos y se incremente el interés por la tarea.

La gamificación es un recurso casi imprescindible para conseguir la máxima motivación de los estudiantes, y se utilizará como método de repaso. Debe tenerse en consideración la importancia del refuerzo y el repaso en esta materia, dado que tan sólo se dispone de una hora lectiva semanal, lo que dificulta un desarrollo completamente lineal de las clases.

En el siguiente apartado se procederá a la temporalización de las distintas actividades contempladas por esta unidad, la cual se extenderá a lo largo de seis sesiones de 50 minutos cada una, lo que será equivalente a un mes y medio de duración,

6. Actividades

Las actividades que constituyen la presente Unidad Didáctica se encuentran organizadas de acuerdo a los objetivos que persiguen conseguir en los alumnos, lo que supone que, dada la limitación temporal y los tres grandes bloques temáticos introducidos en el temario, cada sesión englobe distintas fases del proceso de enseñanza-aprendizaje. En los Anexos puede contemplarse una disposición basada en las sesiones para facilitar la comprensión lineal de lo impartido.

6.1. Actividades de introducción – motivación

1^a Sesión:

-Análisis colectivo de representaciones de esclavos de distintas épocas históricas e identificación de sus características comunes (ver Doc. 1).

3^a Sesión:

-Definición individual del concepto de democracia como evaluación diagnostiva.

-Lectura y análisis del “Debate de los persas” de Heródoto (*Historias*, III, 80-82) sobre la mejor forma de gobierno como introducción a la cambiante valoración de la democracia a lo largo de la Historia (ver Doc. 12).

5^a Sesión:

-Reflexión personal por escrito en torno a la existencia de una igualdad real entre mujeres y hombres en la sociedad actual como muestra de las concepciones previas del alumnado.

6.2. Actividades de desarrollo

1^a Sesión:

-Explicación por parte del profesor de la situación de los esclavos en Grecia, Roma, la Europa y el Mediterráneo medieval, y del desarrollo del comercio atlántico de esclavos africanos hacia las colonias europeas en el Nuevo Mundo, apoyándose en la selección de imágenes recogidas en un Powerpoint y fomentando la participación del alumnado en su descripción (ver Doc. 2).

3^a Sesión:

-Explicación por parte del profesor de la evolución del derecho al voto dentro de la democracia representativa mediante la proyección de un Prezi elaborado a tal efecto, involucrando al alumno con cuestiones continuas con las que poner en relación lo tratado con sus conocimientos históricos previos (ver Doc. 10).

-Presentación de las características definitorias de la democracia directa e indirecta en sus manifestaciones ateniense y romana, promoviendo la participación de los estudiantes mediante el análisis inductivo de las imágenes seleccionadas (ver Doc. 13).

4^a Sesión:

-Breve presentación por parte del profesor de los distintos discursos que han dominado la teoría de la democracia (ver Doc. 15).

5^a Sesión:

-Explicación por parte del profesor del desarrollo del movimiento sufragista inglés y análisis en común de las portadas de periódicos de la época proyectadas, referidas a las campañas del WSPU (ver Doc. 17).

6.3. Actividades de síntesis y aplicación

1^a Sesión:

-Lectura y comentario en común de textos relativos a la consideración de la esclavitud en las distintas épocas históricas vistas previamente: “De la esclavitud” de Aristóteles, “Carta a Lucilio” de Séneca, el pregón de los jurados de Zaragoza del 9 de noviembre de 1430 y “La esclavitud de los negros” de Francisco José de Jaca (ver Doc. 3).

-Visualización del fragmento de la película *Amistad* (Spielberg, 1997) referente al “Pasaje del Medio” o “Middle Passage” y reflexión conjunta acerca del trato dispensado a los esclavos por sus captores (<https://www.youtube.com/watch?v=SmZkhtJywHc>; min. 00:00-3:00; 5:25-9:00).

3^a Sesión:

-Comentario en común de los gráficos proyectados sobre la evolución del porcentaje de población con derecho al voto en el mundo bajo cada uno de los sistemas de sufragio tratados con anterioridad (ver Doc. 9).

4^a Sesión:

-Debate grupal sobre la mejor forma de democracia: confección de 5 grupos, cada uno de los cuales recibe un conjunto de textos históricos correspondientes a una tendencia teórica, a partir de los cuales deben construir sus argumentos para la defensa del tipo de democracia correspondiente y la crítica al resto. El cargo de portavoz del grupo se elegirá de acuerdo con las tesis propias de cada uno de los equipos (por lo tanto, se realizará un sorteo en el grupo “Democracia ateniense”, una votación en los equipos “Republicanismo” y “Democracia liberal”, se establecerá una portavocía conjunta en el caso de “Democracia radical” y el profesor será el encargado de designar al representante de “Crítica elitista a la democracia”) (ver Doc. 16)

Democracia ateniense:

- “La Oración Fúnebre de Pericles” de Tucídides.
- *Política* de Aristóteles.

Republicanismo:

- *Sobre la república* de Cicerón
- *Sistema político, delineado en cortos y fáciles aforismos* de James Harrington
- *El Federalista X* de James Madison, Alexander Hamilton y John Jay.

Democracia liberal:

- *De la libertad de los antiguos comparada con la de los modernos* de Benjamin Constant.
- *La democracia en América* de Alexis de Tocqueville.
- *Del Gobierno representativo* de John Stuart Mill.

Democracia radical:

- *El contrato social* de Jean-Jacques Rousseau.
- *La guerra civil en Francia* de Karl Marx.

Crítica elitista a la democracia:

- *Los partidos políticos* de Robert Michels.
- *Capitalismo, socialismo y democracia* de Joseph A. Schumpeter.

5^a Sesión:

-Análisis del mapa diacrónico sobre la consecución del sufragio femenino, relacionándolo con lo visto durante las sesiones anteriores dedicadas a la lucha por el sufragio masculino (ver Doc. 17).

6.4. Actividades de refuerzo

2^a Sesión: Dinámicas de gamificación con el juego “Saber y Mandar” [temporalización, sistema de puntuación, respuestas y comentarios del profesor disponibles en los anexos]

-Participación por grupos en la prueba “El reto” del juego “Saber y Mandar”: los alumnos dispondrán de 90 segundos para adivinar los términos relativos a la sesión anterior a partir de las definiciones leídas por el presentador/profesor y las iniciales proyectadas en la pantalla (ver Doc. 4).

4^a Sesión:

-Confección de una tabla con las características definitorias de las democracias directa o radical

y representativa o liberal /ver Doc. 14).

6.5. Actividades de ampliación

2^a Sesión: Dinámicas de gamificación con el juego “Saber y Mandar” [temporalización, sistema de puntuación, respuestas y comentarios del profesor disponibles en los anexos]

-Participación por grupos en la prueba “Última llamada” del juego “Saber y Mandar”: cada equipo deberá identificar al autor de una frase sobre la esclavitud eligiendo entre los candidatos mostrados en la pantalla y basándose en sus conocimientos históricos previos (ver Doc. 5).

-Participación por grupos en la prueba “La pregunta caliente” del juego “Saber y Mandar”: los miembros de cada equipo deberán responder a distintas preguntas sobre el abolicionismo y la esclavitud moderna escogiendo entre las cuatro opciones dadas. El profesor ampliará la información una vez contestada la pregunta (ver Doc. 6).

-Participación por grupos en la prueba “¡No os paséis!” del juego “Saber y Mandar”: cálculo de distintas cifras relevantes para la esclavitud actual a partir de las pistas proporcionadas por el profesor, quien completará la información una vez se hayan cotejado las respuestas de todos los equipos (ver Doc. 7).

-Participación por grupos en la prueba “La parte por el todo” del juego “Saber y Mandar”: identificación y análisis de una serie de fotografías relacionadas con el fenómeno de la esclavitud moderna (ver Doc. 8).

3^a Sesión:

-Votación mediante distintos sistemas electorales (representación proporcional: se repartirán 7 escaños -equivalentes a los existentes en el distrito electoral estatal de Zaragoza- entre las opciones apoyadas por los alumnos; escrutinio mayoritario uninominal: el vencedor único será el candidato que obtenga mayor número de votos; segunda vuelta electoral: el alumnado votará las dos opciones mayoritarias en una ronda previa) (ver Doc. 11).

5^a Sesión:

-Agrupamiento de los alumnos en 5 equipos de composición paritaria (dentro de las posibilidades), recibiendo cada uno de ellos un artículo de periódico referido a la situación de desigualdad de la mujer en distintas partes del mundo. Cada grupo deberá apuntar las principales ideas acerca de la problemática señalada en su texto y exponerla de forma oral al resto del aula, de manera que tomen la voz todos los integrantes del equipo. El resto de estudiantes podrá interpelar y debatir los datos indicados por sus compañeros, para posteriormente elaborar una tabla de manera colectiva sobre comportamientos y situaciones discriminatorias a las que se enfrentan las mujeres tanto en los países en vías de desarrollo como en el entorno más inmediato del Estado español.

Los artículos que se entregarán a los grupos para su discusión serán los siguientes (ver Doc. 18):

- “La increíble historia de Malala, la niña que el Talibán no quería que estudiara” de BBC Mundo.

- “Las niñas que escaparon de la ablación genital” de Linda Pressly.
- “Siete cosas que una mujer no puede hacer en Arabia Saudí” de Silvia Taulés.
- “Las mujeres tardarán 118 años en cerrar la brecha salarial con los hombres” de Esther Mucientes.
- “No todos los hombres II” de Barbijaputa.

6.6. Actividades de Evaluación

6^a Sesión:

-Examen compuesto de 5 preguntas con el valor de 2 puntos cada una (Ver Doc. 19) y una pregunta extra de ampliación.

1. Proyección de la canción “Build a New Tomorrow” del capítulo 2x03 *Aw, Hell the king!* de la serie *Galavant* (https://www.youtube.com/watch?v=_obVwxGvQ54): los alumnos deben identificar los distintos tipos de democracia y sufragio, para lo que dispondrán de la transcripción del vídeo tanto en castellano como en inglés.
2. Definición del concepto de democracia, teniendo en cuenta el cambiante significado del mismo.
3. Comparación de la democracia ateniense con la actual española, indicando las diferencias entre la democracia directa y representativa y la consideración más amplia o restringida de los ciudadanos (especialmente pertinente señalar la exclusión de esclavos y mujeres del sistema).
4. Interpretación de la imagen, relacionándola con el movimiento abolicionista inglés y la figura de William Wilberforce.
5. Valoración crítica y argumentada de la relación entre la democracia y la igualdad efectiva a partir de los gráficos sobre la infrarrepresentación femenina en los parlamentos de Europa, la brecha salarial, el incremento de la proporción de la riqueza de las clases adineradas durante los últimos dos siglos y la cita de Nelson Mandela.
6. Pregunta extra: identificación de los distintos sistemas electorales mostrados en las tablas (Segunda vuelta electoral, representación proporcional y escrutinio mayoritario uninominal).

7. Criterios de Evaluación

El tipo de evaluación que se empleará será tanto diagnostiva (a las que corresponden las actividades de introducción-motivación de las sesiones 1^a, 3^a y 5^a) como formativa e individualizada, lo que conllevará la elaboración de una rúbrica de evaluación y la toma en consideración de la intervención activa durante las sesiones, respondiendo de esta forma a los objetivos propuestos anteriormente de promover la participación democrática y el empoderamiento de los discentes.

Por lo tanto y tomando como punto de partida lo determinado por el Real Decreto 1631/2006 para la materia de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos de la ESO, los criterios de evaluación específicos de esta Unidad Didáctica serán:

1. Participación activa en los debates y actividades de clase.
2. Identificar las características definitorias de la esclavitud y sus manifestaciones tanto en el pasado como en el presente, valorando de forma adecuada la situación de las víctimas de la misma.
3. Reconocer la importancia del abolicionismo como uno de los principios fundacionales de los Derechos Humanos y sopesar los condicionantes históricos que lo hicieron posible.
4. Definir el concepto de democracia desde una perspectiva lo más globalizadora posible, percibiendo la evolución histórica del mismo.
5. Identificar las distintas teorías de la democracia y su traslación práctica real a lo largo de la Historia, con especial atención a la diferenciación entre la “democracia de los antiguos” y sus libertades asociadas y la “democracia de los modernos” y sus derechos.
6. Manejar las fuentes textuales de manera adecuada, utilizándolas como base sobre la que sustentar la argumentación propia.
7. Percibir y rechazar las situaciones de discriminación hacia las mujeres y colectivos de otras razas, tanto en épocas pasadas como en la actualidad.
8. Relacionar el sistema democrático con la esclavitud y la desigualdad, apreciando en su justa medida el efecto benéfico o no del primero sobre las otras dos problemáticas.

8. Bibliografía

- Barbijaputa (10 de septiembre de 2015). No todos los hombres II. *Eldiario.es*. Consultado el 28 de marzo de 2016 de: http://www.eldiario.es/zonacritica/barbijaputa_6_429467058.html
- Canfora, L. (2004). *La democracia. Historia de una ideología*. Barcelona: Crítica.
- Castroviejo Salas, A. (2014). Una introducción a la didáctica de la esclavitud y la enseñanza de la trata de seres humanos en Educación Secundaria. *Revista de Didácticas Específicas*, 10, pp. 83-101.

- Del Águila, R., De Gabriel, J. A., García Gutián, E., Rivero, A., Vallespín, F. (2006). *La democracia en sus textos*. Madrid: Alianza.
- Gómez de Valenzuela, M. (2014). *Esclavos en Aragón (siglos XV a XVII)*. Zaragoza: IFC.
- González, N. (2012.). *Educación para la ciudadanía global desde el currículo*. Barcelona: Fundació Solidaritat UB.
- Lillo Redonet, F. (2016). Elecciones en Pompeya. *Historia National Geographic*, 147, pp. 58–69.
- López García, J. T. (1982). *Dos defensores de los esclavos negros en el siglo XVII: Francisco José de Jaca y Epifánio de Moiráns Ofm Cap.* Caracas: Pontificia Studiorum Universitas a S. Thomas Aq. in Urbe.
- Marina, J. A. (2007). *Educación para la ciudadanía: Secundaria*. Madrid: SM.
- Muentes, E. (19 de noviembre de 2015). Las mujeres tardarán 118 años en cerrar la brecha salarial con los hombres. *El mundo*. Consultado el 28 de marzo de 2016, de: <http://www.elmundo.es/sociedad/2015/11/19/564dc3cf22601d7d678b45eb.html>
- Pomeroy, S. B. (2011). *La antigua Grecia : historia política, social y cultural*. Barcelona: Crítica.
- Pressly, L. (5 de abril de 2015). Las niñas que escaparon de la ablación genital. Consultado el 29 de marzo de 2016, de: http://www.bbc.com/mundo/noticias/2015/04/150402_salud_africa_ablacion_lav
- Redacción BBC Mundo (8 octubre 2013). La increíble historia de Malala, la niña que el Talibán no quería que estudiara. *BBC Mundo*. Consultado el 29 de marzo de 2016, de: http://www.bbc.com/mundo/noticias/2013/10/131007_malala_historia_lp
- Taulés, S. (14 de septiembre de 2015). Siete cosas que una mujer no puede hacer en Arabia Saudí. Consultado el 3 de enero de 2016, de: <http://www.elmundo.es/yodona/2015/09/14/55f6b70622601d66418b4579.html>

Anexos

1^a Sesión:

- **Doc 1.**



- **Doc. 2:**



Esclavitud

- Fenómeno presente en todas las culturas a lo largo de la Historia.
- **CARACTERÍSTICAS de los ESCLAVOS:**
 - seres humanos sin derechos
 - propiedad de otra persona, que tiene control absoluto sobre su vida
 - obra de mano forzosa



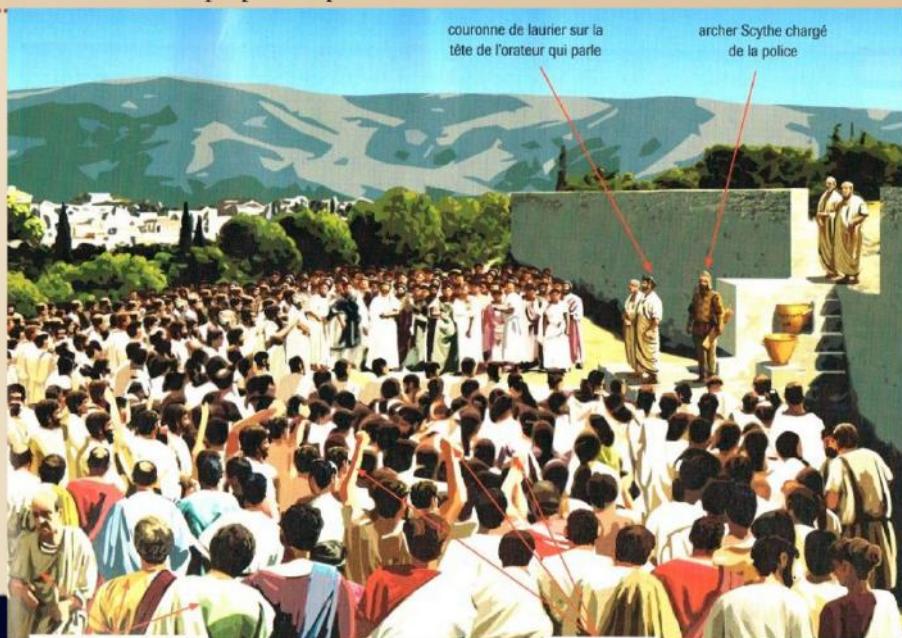
Sociedades esclavistas: Grecia

- **ESCLAVAS:** encargadas de tareas del hogar, telares y prestar servicios sexuales a sus amos.
- **ESCLAVOS:**
 - propiedad del estado: minas, reparación monumentos y caminos, policía...
 - privados: todo tipo de trabajo artesanal, servicio doméstico...



ATENAS

- s. V a. C.: 60.000 esclavos en Atenas (25-33% de la población)
- Permitieron el desarrollo de la democracia participativa ateniense, al tener los hombres libres tiempo para la política



Sociedades esclavistas: Roma

- Además de trabajar al servicio del Estado y como servicio doméstico, eran empleados en las grandes explotaciones agrícolas e industrias, o como gladiadores.
- El declive de la llegada de esclavos (procedentes de la guerra y del tráfico desde los países "bárbaros"), fomentó la mejora de su tratamiento
- s. I a. C.: 2 millones de esclavos en Italia (30-35% de la población)





Edad Media

Pregón de los jurados de Zaragoza (9 de noviembre de 1430).

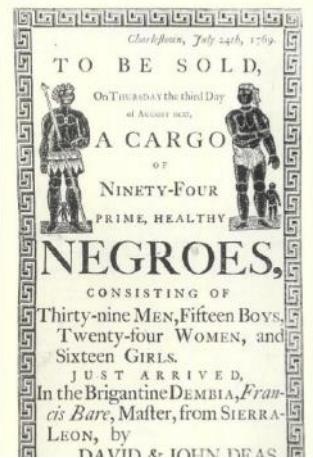
“Oíd que a vosotros os hacen saber de parte de los jurados de la ciudad de Çaragoça a todas las personas de cualquier ley, estado o condición que hayan en su poder o tengan alguna pista de un esclavo moro de Bugía, el cual se ha fugado la noche pasada de la casa de San Juan del Hospital y el cual tiene entre 25 y 30 años de edad, que lleva vestido un jubón de algodón viejo [...]. que es de don fray Galvarro y lleva una cadena de la una pierna a la otra, que vengan a notificarlo a los dichos jurados [...]”



- Desplome del número de esclavos tras la Caída del Imperio Romano de Occidente paso de la “esclavitud a la servidumbre” (siervo, teóricamente hombre libre, aunque ligado de por vida a la tierra que trabajaba y su señor).
- La esclavitud se mantuvo en el mundo islámico, el Imperio Romano de Oriente y Europa del Este.
- Repunte a partir del siglo XIV, como consecuencia de las guerras contra los turcos.
- Corona de Aragón, esclavos artículos de lujo y dedicados al servicio doméstico
- Moral cristiana generaba mala conciencia a dueños, pero primaban los beneficios económicos.

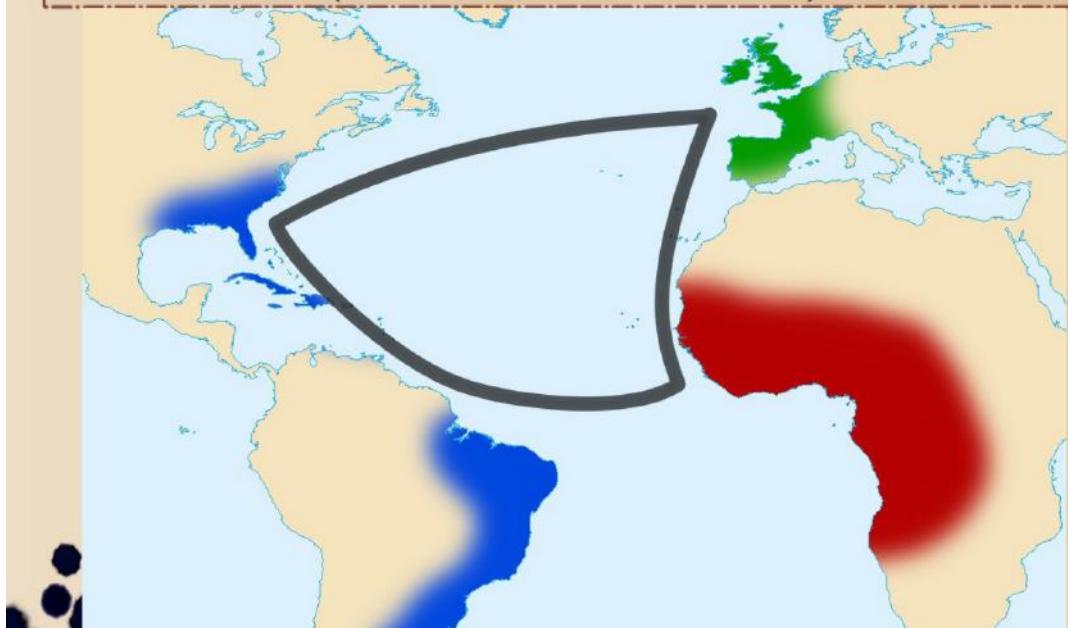
Comercio atlántico de esclavos

- **Siglos XVI al XIX los europeos esclavizaron a cerca de 11 millones de negros africanos.**
- Inicio de la colonización de las Antillas y la gran mortalidad entre los indios esclavizados, llevaron a favorecer la importación de esclavos negros de la costa africana → no suscitaban las dudas morales que generaba la esclavización de los indios:



país	viajes	esclavos transportados
Portugal (incluyendo Brasil)	30 000	4 650 000
España (incluyendo Cuba)	4 000	1 600 000
Francia (incluyendo las Indias occidentales francesas)	4 200	1 250 000
Holanda	2 000	500 000
Gran Bretaña	12 000	2 600 000
Norteamérica británica y Estados Unidos	1 500	300 000
Dinamarca	250	50 000
Otros	250	50 000
Total	54 200	11 000 000

Comercio triangular (finales s. XV-XIX)



- **Doc. 3:**

LA ESCLAVITUD A LO LARGO DE LA HISTORIA: fuentes para su estudio

Aristóteles (384-322 a. C.) “De la esclavitud”

Los elementos de la economía doméstica son precisamente los de la familia misma, que, para ser completa, debe comprender esclavos y hombres libres [...]

[Algunos] pretenden que el poder del señor es contra naturaleza; que la ley es la que hace a los hombres libres y esclavos, no reconociendo la naturaleza ninguna diferencia entre ellos; y que por último la esclavitud es inicua [injusta], puesto que es obra de la violencia [...]

[...] el señor es simplemente señor del esclavo, pero no depende esencialmente de él; el esclavo, por lo contrario, no es sólo esclavo del señor, sino que depende de éste absolutamente. Esto prueba claramente lo que el esclavo es en sí y lo que puede ser. **El que por una ley natural no se pertenece a sí mismo**, sino que, no obstante ser hombre, pertenece a otro, es naturalmente esclavo. Es hombre de otro el que en tanto que hombre se convierte en una propiedad, y **como propiedad es un instrumento de uso** y completamente individual [...]

Algunos seres, desde el momento en que nacen, están destinados, unos a obedecer, otros a mandar; aunque en grados muy diversos en ambos casos [...]

Por lo pronto el ser vivo se compone de un alma y de un cuerpo, hechos naturalmente aquella para mandar y éste para obedecer. [...] Lo mismo sucede entre el hombre y los demás animales: los animales domesticados valen naturalmente más que los animales salvajes, siendo para ellos una gran ventaja, si se considera su propia seguridad, el estar sometidos al hombre. Por otra parte la relación de los sexos es análoga; el uno es superior al otro; éste está hecho para mandar, aquél para obedecer.

Esta es también la ley general, que debe necesariamente regir entre los hombres. Cuando es uno inferior a sus semejantes, tanto como lo son el cuerpo respecto del alma y el **bruto** respecto del hombre, y tal es la condición de todos aquellos **en quienes el empleo de las fuerzas corporales es el mejor y único partido que puede sacarse de su ser, se es esclavo por naturaleza**. Estos hombres, así como los demás seres de que acabamos de hablar, no pueden hacer cosa mejor que someterse a la autoridad de un señor; porque es esclavo por naturaleza el que puede entregarse a otro; y lo que precisamente le obliga a hacerse de otro, es el no poder llegar a comprender la razón, sino cuando otro se la muestra, pero sin poseerla en sí mismo.

[Aristóteles, *Política*, 1.2]

Séneca (4 a. C.–65 d. C.). Carta a Lucilio.

Es menester tratar humanamente a los esclavos [...] "Son esclavos". Pero además hombres. "Son esclavos". Pero además familiares tuyos. "Son esclavos". Pero además amigos tuyos de modesta condición. "Son esclavos". Pero además co-sirvientes si reflexionas que igual poder tiene la fortuna en ellos que en nosotros. Por tales razones me río de aquellos que desdeñan cenar con su esclavo [...] Dejo de lado otras cruidades, otras cosas inhumanas, como también el abusar de todos ellos más como animales que como seres humanos, en forma que cuando nos inclinamos a la cena, uno esté limpiando los salivazos, otros anden por debajo de la mesa recogiendo los vómitos de los beodos [...] Piensa que este hombre que llamas tú esclavo ha nacido de la misma simiente, goza del mismo cielo, respira, vive y muere igual que tú [...] Alguien dirá que dirijo a los esclavos una llamada a la libertad y que busco que los señores caigan de su pedestal, y eso porque ando repitiendo que no es preciso que teman al señor, sino que le respeten. [...] Quien es venerado es amado; el amor no puede mezclarse con el miedo. Haces muy bien, pues, cuando no quieres ser temido por tus esclavos, cuando únicamente les castigas con palabras. Sólo debe corregirse con azotes a los animales.

[Séneca, *Cartas*, 47]

Pregón de los jurados de Zaragoza (9 de noviembre de 1430).

Oíd que a vosotros os hacen saber de parte de los jurados de la ciudad de Çaragoça a todas las personas de cualquier ley, estado o condición que hayan en su poder o tengan alguna pista de un esclavo moro de Bugía, el cual se ha fugado la noche pasada de la casa de San Juan del Hospital y el cual tiene entre 25 y 30 años de edad, que lleva vestido un jubón de algodón viejo [...]. que es de don fray Galvarro y lleva una cadena de la una pierna a la otra, que vengan a notificarlo a los dichos jurados [...]

[Traducido del aragonés. Gómez de Valenzuela, M. (2014). *Esclavos en Aragón (siglos XV a XVII)*. Zaragoza: IFC.]

La esclavitud de los negros (s. XVII).

“...los negros eran animales vivientes, como bestias, malditos de Dios, de la raza de Cam, a quien Noé maldijo e hizo esclavos de los hijos de Sem, por lo cual no había necesidad de justificar el título de la servidumbre, ni contra el derecho natural divino o positivo, ni el título de posesión como esclavos, sino que según justa opinión que procedía del Señor Dios, podían ser capturados, hechos siervos y poseídos como esclavos.”

[Francisco José de Jaca en: López García, J. T. (1982). *Dos defensores de los esclavos negros en el siglo XVII: Francisco José de Jaca y Epifanio de Moiráns Ofm Cap.* Caracas: Pontificia Studiorum Universitas a S. Thomas Aq. in Urbe, p. 210.]

2^a Sesión:

- Doc. 4:







El Reto

(60 segundos/grupo; 20 puntos/acierto)

LIB ESP FRI GLA ARI
TRA SEN ARA ESL VIK
SIE POR CAÑ NEG TRI
ABO MAN LIB PLA EMA

- Movimiento partidario de la supresión de la esclavitud → ABOLICIONISMO
- Trabajadores teóricamente libres que sustituyeron a los esclavos durante la Edad Media en Occidente → SIERVO
- Tráfico de seres humanos para su venta → TRATA
- Esclavo a quien se ha dado la libertad → LIBERTO
- País que lideró el comercio de esclavos durante la Edad Moderna → PORTUGAL
- Filósofo estoico que favoreció un tratamiento más humanitario de los esclavos → SENECO
- En la antigua Roma, dar libertad a un esclavo → MANUMITIR
- Líder de uno de los principales levantamientos de esclavos contra Roma → ESPARTACO
- Pueblo pionero durante la Edad Media en el tráfico de esclavos del África subsahariana → ARABE
- País fundado por antiguos esclavos afroamericanos a comienzos del siglo XIX → LIBERIA
- Tipo de gorro llevado por los libertos, símbolo de la libertad → FRIGIO
- Uno de los cultivos que favorecieron la importación de esclavos en la América colonial → CAÑA de azúcar
- Persona dedicada a la trata de negros → NEGRO
- Esclavo que luchaba contra otras personas o animales en los juegos circenses romanos → GLADIADOR
- Explotación agrícola en la que eran empleados los esclavos en América → PLANTACIÓN
- Pueblo cuya esclavitud a comienzos de la Edad Media dio origen al término “esclavo” → ESLAVO
- Conceder la libertad a un esclavo → MANUMISIÓN
- Nombre dado al comercio por el Atlántico que produjo el auge en el tráfico de esclavos → TRIANGULAR
- Pueblos que obtuvieron grandes beneficios de la venta de esclavos durante la Edad Media → VIKINGOS
- Filósofo cuyas ideas sobre los esclavos ejercieron gran influencia hasta el siglo XIX → ARISTÓTELES

- **Doc. 5:**



Última llamada

(7 minutos aprox; -10 puntos/fallo)

“El remedio de los cristianos es este [...] que S. M. tenga por bien de prestar a cada una de estas islas quinientos o seiscientos negros, o los que parezca que al presente basten para que se distribuyan entre los vecinos, quienes hoy no tienen otra cosa sino indios...”

Bartolomé de las Casas (20 de enero de 1531).

"No compramos esclavos domésticos sino donde los negros. Se nos reprocha este comercio: un pueblo que trafica con sus hijos es aún más condenable que el comprador. Este negocio demuestra nuestra superioridad; lo que nos da una maestría para tenerlos."

Voltaire (1756).

"¿Creéis que hay en el mundo algo más horrible, algo más espantoso, más abominable que el negrero? [...] el tiburón que le sigue husmeando la carne, tiene más conciencia que aquel hombre. Llega a la costa, coge su alijo, lo encierra, aglomerándolo, embutiéndolo en el vientre de aquel horroroso barco, ataúd flotante de gentes vivas. Cuando un crucero le persigue, aligera su carga, arrojando la mitad al océano. Bajo los chasquidos del látigo se unen los ayes de las almas con las inmundicias de los cuerpos. El negrero les muerde las carnes con la fusta, y el recuerdo de la patria ausente, la nostalgia, les muerde con el dolor de los corazones.

Señores diputados: ¿Y aún temeréis que nuestras leyes perturben las digestiones de los negreros, cuando tantos crímenes no han perturbado sus conciencias?"

Emilio Castelar (20 de junio de 1870).

“Nunca, nunca desistiremos hasta que hayamos limpiado este escándalo del nombre cristiano, liberándonos del peso de la culpa, bajo el que ahora nos tambaleamos, ni hasta que hayamos extinguido todo rastro de este tráfico sangriento, del que la posteridad, cuando mire la historia de

estos ilustrados tiempos, apenas creerá que hayamos tolerado que exista durante tanto tiempo tal desgracia y deshonor para este país".

William Wilberforce (18 de abril de 1791).

"Creo que este gobierno no puede resistir, de manera permanente, el ser mitad esclavista y mitad emancipador [...] Un estado en el que coexisten la libertad y la esclavitud no puede perdurar."

Abraham Lincoln (1858).

- **Doc. 6:**



LA PREGUNTA CALIENTE

¿Quiénes fueron las principales figuras del movimiento abolicionista inglés, que logró la prohibición del comercio de esclavos en 1807 y de la propia esclavitud en 1833?

STAN LAUREL
Y OLIVER HARDY

WILLIAM WILBERFORCE
Y THOMAS CLARKSON

BENJAMIN DISRAELI
Y ROBERT WALPOLE

MARGARET THATCHER
Y RONALD REAGAN

JUICIO Y ONU

tve

LA PREGUNTA CALIENTE

La primera revuelta de esclavos en triunfar en el Nuevo Mundo fue...

LA INDEPENDENCIA
DE VENEZUELA

EL MOTÍN DEL TÉ

LA REVOLUCIÓN
HAITIANA

EL GRITO
DE DOLORES

JUICIO Y ONU

tve

LA PREGUNTA CALIENTE

¿Qué país fue fundado para acoger a los esclavos afroamericanos liberados?

FELIZONIA

LIBERIA

JAMAICA

BAHAMAS

JUDEA Y BAHIA

tve

LA PREGUNTA CALIENTE

¿Cuándo fue realizada la “Proclamación de Emancipación” en Estados Unidos?

DURANTE LA GUERRA DE SUCESIÓN

DURANTE LA GUERRA DE SECESIÓN

DURANTE LA GUERRA HISPANOAMERICANA

ANTES DE LA GUERRA CIVIL AMERICANA

JUDEA Y BAHIA

tve

LA PREGUNTA CALIENTE

¿Cuándo abolió España la esclavitud en la península Ibérica?

1812

1931

1837

1869

JUDEA Y JUAN

tve

LA PREGUNTA CALIENTE

La esclavitud fue definitivamente suprimida en las posesiones españolas en 1886.

¿Cuál fue la última colonia en la que se abolió?

PUERTO RICO

CUBA

FILIPINAS

JUSLIBOL

JUDEA Y JUAN

tve

LA PREGUNTA CALIENTE

¿Cuándo fue teóricamente ilegalizada la esclavitud de manera universal?

1919

1984

1948

1939

JUDEA Y BANDEA

tve

LA PREGUNTA CALIENTE

¿Cuál fue el último país en el que se abolió la esclavitud, en 1980?

ARABIA
SAUDÍ

ANDORRA

MAURITANIA BANGLADESH

JUDEA Y BANDEA

tve



La pregunta caliente

(100 puntos/acierto → el equipo que tenga menor puntuación elige a quién envía la pregunta; por cada fallo hay rebote al siguiente equipo)

1. ¿Qué país lideró el abolicionismo en Europa a comienzos del siglo XIX?

España Holanda Suiza Inglaterra

2. ¿Quiénes fueron las principales figuras del movimiento abolicionista inglés, que logró la prohibición del comercio de esclavos en 1807 y de la propia esclavitud en 1833?

Stan Laurel y Oliver Hardy William Wilberforce y Thomas Clarkson Benjamin Disraeli y
Robert Walpole Margaret Thatcher y Ronald Reagan

3. La primera revuelta de esclavos en triunfar en el Nuevo Mundo fue...

La independencia de Venezuela El motín del té La Revolución Haitiana El Grito de Dolores

[La Revolución haitiana tuvo lugar entre 1791 y 1804, siendo la primera revolución de América Latina que culminó con la abolición de la esclavitud en la colonia francesa de Saint-Domingue, y la proclamación de la República de Haití. Entre 1791 y 1804 los cabecillas François Dominique Toussaint-Louverture y Jean-Jacques Dessalines lideraron la revolución contra el sistema esclavista instaurado en la isla. Unos 100.000 esclavos tomaron las armas durante la larga guerra. Sin embargo, las potencias de esa época no reconocieron inmediatamente la independencia de Haití y no perdonaron la revolución de los esclavos ni las matanzas de blancos que se llevaron a cabo tras la victoria; se le impusieron bloqueos económicos y no se ayudó al desarrollo del estado]

(por ejemplo, EE.UU. solo reconoció la independencia de Haití en 1862).]

4. ¿Qué país fue fundado para acoger a los esclavos afroamericanos liberados?

Felizonia Liberia Jamaica Bahamas

(En 1822 la Sociedad Americana de Colonización marcó a **Liberia** como lugar donde enviar a esclavos afroestadounidenses libertados. El 26 de julio de 1847 los colonos estadounidenses declararon la independencia de la **República de Liberia**.)

5. ¿Cuándo fue realizada la Proclamación de Emancipación en Estados Unidos?

Durante la Guerra de Sucesión Durante la Guerra de Secesión Durante la Guerra Hispanoamericana Antes de la Guerra Civil americana

(En 1863, aunque la institución de la esclavitud como tal no será abolida hasta poco después de terminar la contienda en 1865. Al saber de la Proclamación, más esclavos escaparon rápidamente a las líneas de la Unión a medida que las unidades militares avanzaban a través de la Confederación. Miles de esclavos fueron liberados cada día hasta que todos fueron liberados, aproximadamente 4 millones según el censo de 1860 eran libres en julio de 1865).

6. ¿Cuándo abolió España la esclavitud en la península Ibérica?

1812 1931 1837 1869

(La Constitución de 1812, en su artículo 22 estipula que «a los españoles que por cualquiera línea son habidos y reputados por originarios del África les queda abierta la puerta de la virtud y del merecimiento para ser ciudadanos: en su consecuencia las Cortes concederán carta de ciudadano a los que hicieren servicios calificados a la Patria, o a los que se distingan por su talento, aplicación y conducta, con la condición de que sean hijos de legítimo matrimonio de padres ingenuos; de que estén casados con mujer ingenua, y avecindados en los dominios de las Españas, y de que ejerzan alguna profesión, oficio o industria útil con un capital propio».)

7. La esclavitud fue definitivamente suprimida en las posesiones españolas en 1886. ¿Cuál fue la última colonia en la que se abolió?

Puerto Rico Cuba Filipinas Juslibol

(Con la llegada de la Primera República en 1873 se aprobó la abolición de la esclavitud en Puerto Rico, pero no en Cuba debido a la situación de guerra que atravesaba. Finalmente, las Cortes aprobarían ya durante el reinado de Alfonso XII la supresión de la esclavitud en Cuba en 1880, que se haría efectiva tras un período de transición en 1886, con la liberación de **los últimos 25.000 esclavos africanos**.)

8. ¿Cuándo fue teóricamente ilegalizada la esclavitud de manera universal?

1918 1984 1948 1939

(La Declaración Universal de Derechos Humanos afirma, en su Artículo 4, que “Nadie estará sometido a esclavitud ni a servidumbre, la esclavitud y la trata de esclavos están prohibidas en todas

sus formas".)

9. ¿Cuál fue el último país en el que se abolió la esclavitud, en 1980?

Arabia Saudí Andorra Mauritania Bangladesh

10. ¿Cuál es la forma de esclavitud más extendida hoy en día?

Explotación sexual Esclavitud por deudas Servidumbre Esclavitud por nacimiento

[La ONU calcula que existen en torno a 20 millones de personas que trabajan para saldar una deuda contraída con su empleador, no pudiendo pagarla nunca y permaneciendo atados de por vida a su explotador. En Mauritania, que encabeza el **ranking mundial de países esclavistas en cuanto a porcentaje, al contabilizar 155.000 esclavos, equivalentes al 4 % de la población, la esclavitud de la población negra a manos de la árabe sigue siendo hereditaria. Del mismo modo, en la India, el país con mayor número de esclavos (unos 14 millones de personas), persiste la esclavitud tradicional de los intocables, parias o *dalit* en las zonas rurales.**]

- Doc. 7:



¡NO OS PASÉIS!



¿Cuál es el precio medio (en €)
de un esclavo actual?

SABER Y GANAR

tve

¡NO OS PASÉIS!



80 €

SABER Y GANAR

tve

¡NO OS PASÉIS!

¿Cuáles son los beneficios (en millones de €) que genera la esclavitud anualmente?

SABER Y GANAR

tve

¡NO OS PASÉIS!

134.000 millones de €

SABER Y GANAR

tve

¡NO OS PASÉIS!

**¿Cuántos esclavos se cree que
hay en España en la actualidad?**

[de acuerdo con The Global Slavery Index (2014)]

SABER Y GANAR

tve

¡NO OS PASÉIS!

6.100 personas

SABER Y GANAR

tve

¡No os paséis!

(40 segundos/pregunta; 100 puntos/acierto).

¿Cuál es la cantidad aproximada (en millones) de esclavos que existen en el mundo hoy en día? [de acuerdo con The Global Slavery Index (2014)]

Pista: Nunca en la Historia ha habido tantos esclavos como en el presente, pero la cifra es menor que la población de España.

Respuesta: 35'8 millones de personas.

¿Cuál es el precio medio (en €) de un esclavo actual?

Pista: En Estados Unidos hacia 1850, un esclavo costaba en torno a 40.000 \$/ 35.600 € actuales.

Respuesta: 80 €.

¿Cuáles son los beneficios (en millones de €) que genera la esclavitud anualmente?

Pista: La explotación sexual es la actividad que produce la mayor parte de estos ingresos, con en torno a 88.000 millones de € (99.000 millones de \$).

Respuesta: 134.000 millones de € (150.200 millones de \$).

¿Cuántos esclavos se cree que hay en España en la actualidad? [de acuerdo con The Global Slavery Index (2014)]

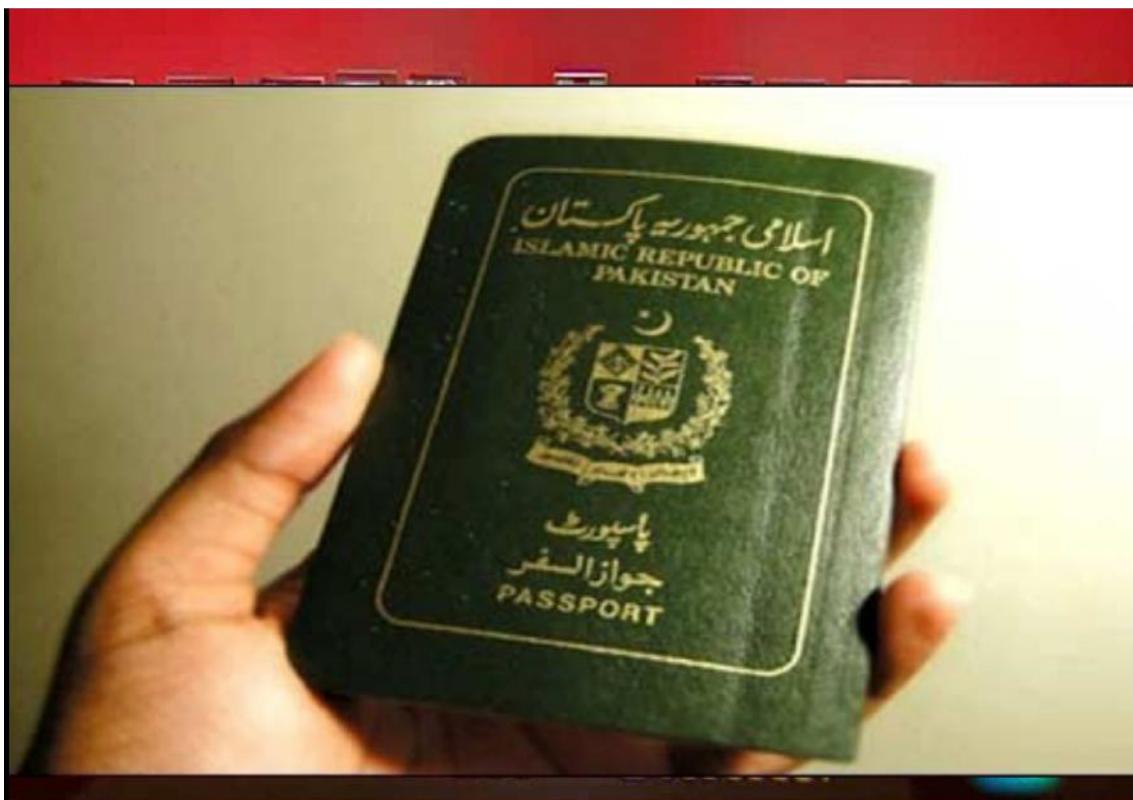
Pista: En Francia se estima que existen 8.600 esclavos, mientras que en Portugal se tiene constancia de 1.400.

Respuesta: 6.100 personas.

- Doc. 8:







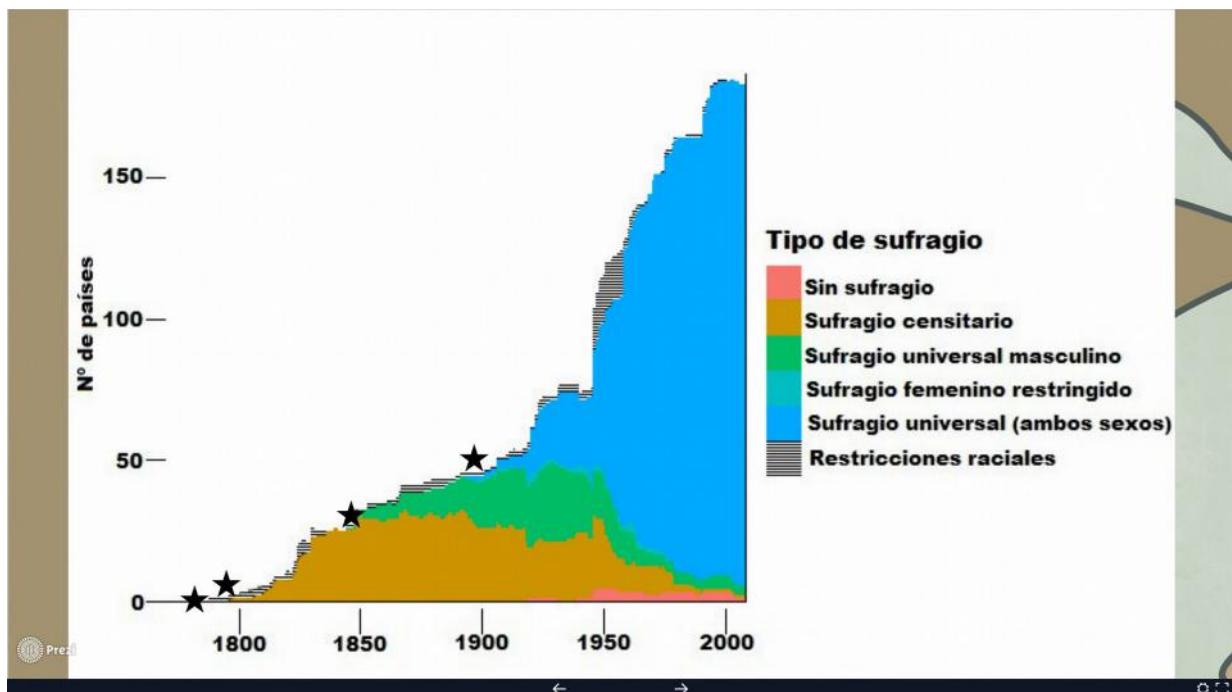
La parte por el todo.

(responde el equipo que primero levante la mano; se comienza entregando 500 puntos, y se reduce en 100 con cada nueva pista).

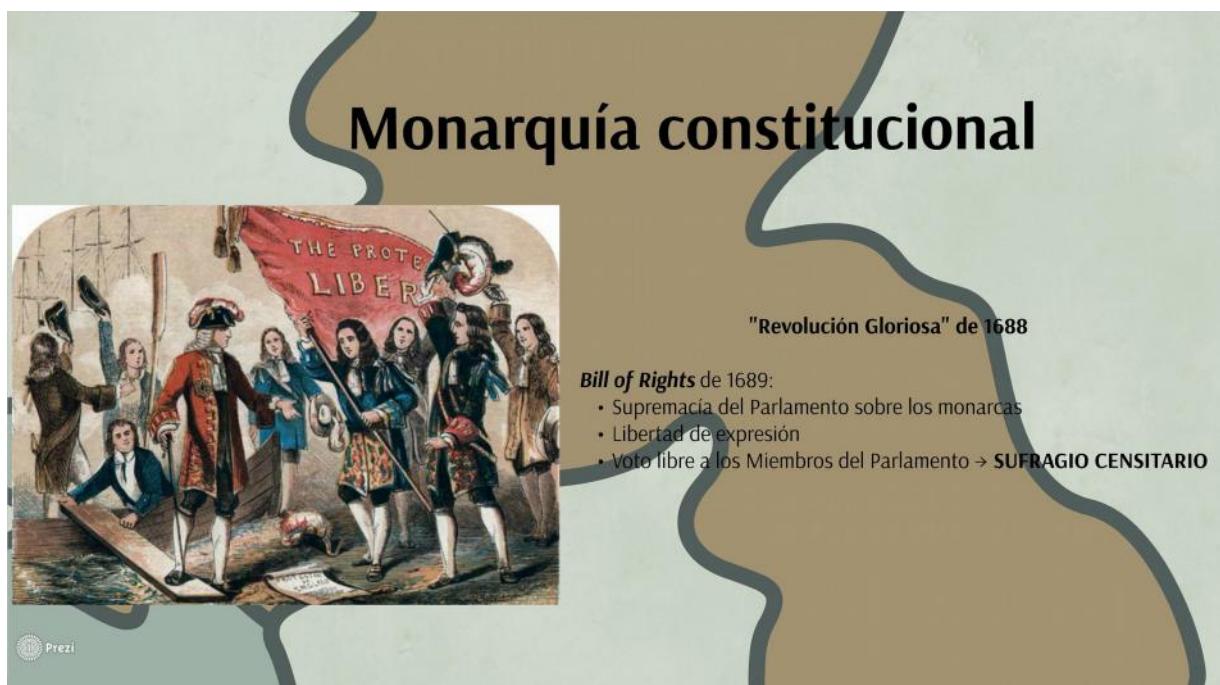
Se estima que el número actual de trabajadores inmigrantes supera el millón de personas, lo que se traduce en más del 90% de su fuerza de trabajo. Nada de esto sería posible sin la **Ley de Patrocinio de 2009**, que exige a los trabajadores extranjeros el permiso de su patrocinador para salir de Qatar o cambiar de empleo. Si abandonan a su patrocinador o si intentan salir del país sin su permiso, pueden ser perseguidos por delitos criminales y castigados con penas de hasta tres años de prisión o multas de más de 13.000 dólares. Un estudio del National Qatar Research Fund de 2012 da cuenta de la potencia de esa ley: el 90% de los trabajadores tienen el pasaporte requisado por sus empleadores; el 56% no cuenta con la tarjeta sanitaria necesaria para acceder a los hospitales públicos; el 21% “a veces, raramente o nunca” recibe su salario; el 20% había obtenido un salario más bajo del prometido y el 15% tenía un puesto diferente del que le habían asegurado.

3^a Sesión:

- Doc. 9:



- Doc. 10:

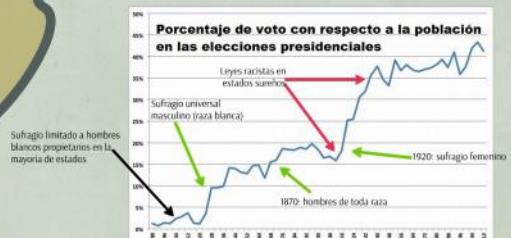


Revolución Estadounidense



Prezi

- Constitución de 1788: no especifica el cuerpo electoral
→ cada estado tiene libertad para establecerlo



Revolución Francesa

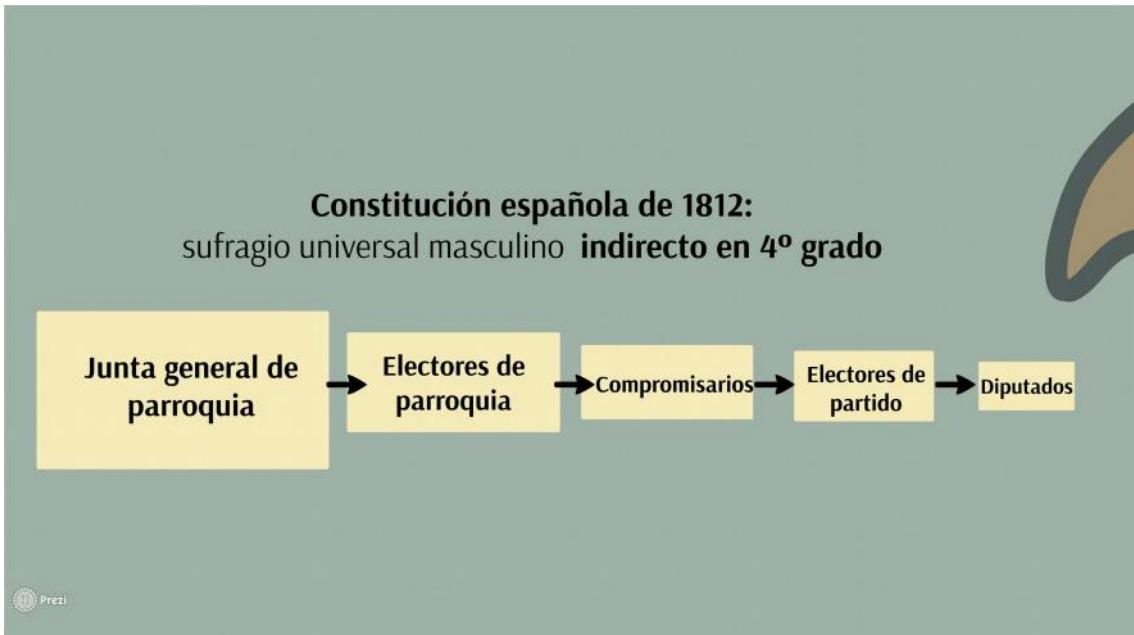
Constitución de 1791: sufragio censitario e indirecto en 2º grado
(4,2 millones de votantes / 15% de la población)

"Ciudadanos activos" → Electores → Diputados



Constitución española de 1812:
sufragio universal masculino indirecto en 4º grado

Junta general de parroquia → Electores de parroquia → Compromisarios → Electores de partido → Diputados



Revolución de 1848: Segunda República (1848-1852)

- sufragio universal masculino en elecciones 1848 (9 millones de votantes)
- 1850: Parlamento abole el sufragio universal ante avance electoral de la "izquierda" (6.5 millones de votantes)
- 1851: Golpe de Estado del presidente Luis Napoleón en defensa del sufragio universal
- 1852: Aprobada en **plebiscito** la creación del **Segundo Imperio (1852-1870)**



Prezi

Comuna de París (marzo-mayo 1871)

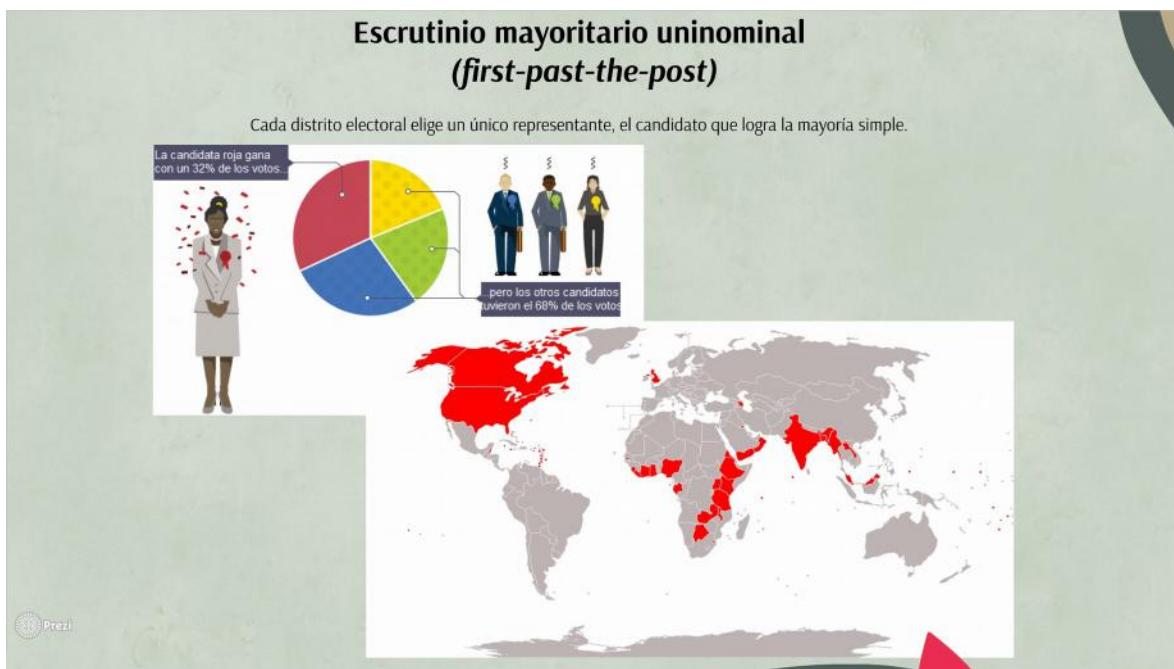
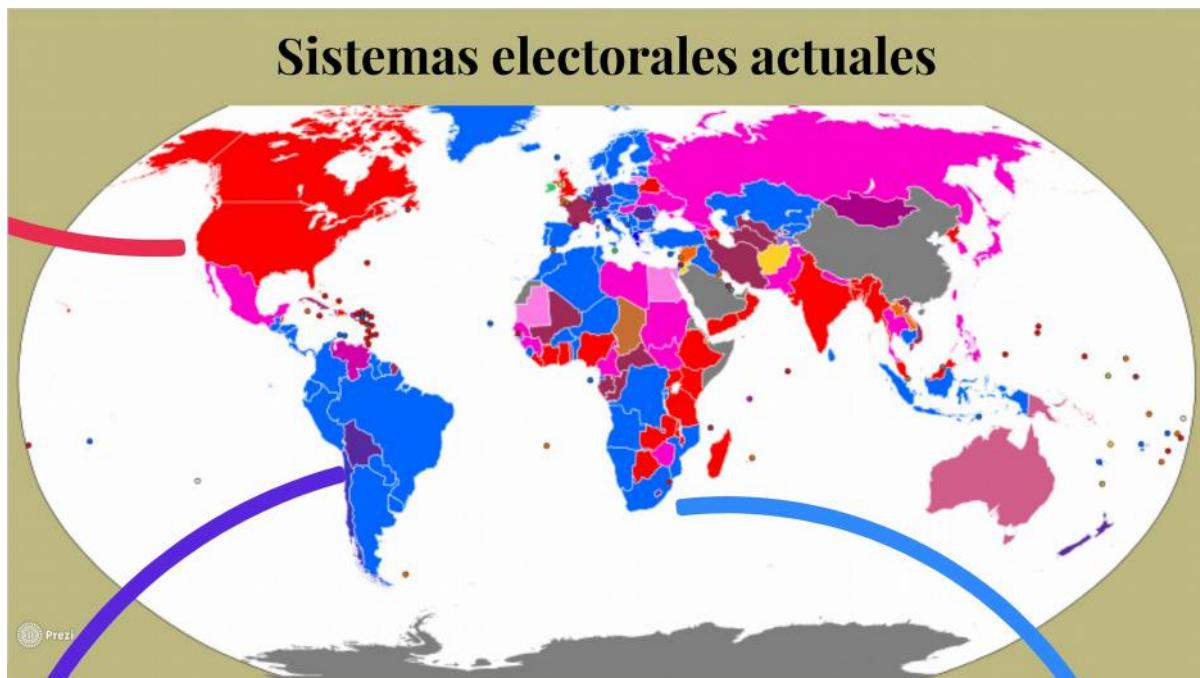
tentativa de democracia directa

duramente reprimida por la III República (10.000-20.000 muertos)



Prezi

- Doc. 11:



Segunda vuelta electoral

Utilizado en distritos uninominales



Ronda 1

- Joe Smith
- John Citizen
- Jane Doe
- Fred Rubble
- Mary Hill

Ronda 2

- Jane Doe
- Mary Hill

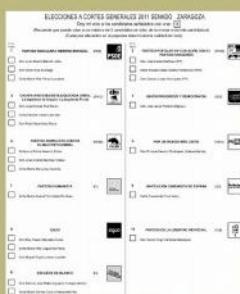
Prezi

Representación proporcional

Utilizado en distritos plurinominales

Lists abiertas

Lists cerradas



Prezi

- **Doc. 12:**

Debate sobre el mejor régimen de gobierno

“...se pronunciaron unos discursos que para ciertos griegos resultan increíbles, pero que realmente se pronunciaron. **ÓTANES** solicitaba, en los siguientes términos, que la dirección del Estado se pusiera en manos de todos los persas conjuntamente:

«Soy partidario de que un solo hombre no llegue a contar en lo sucesivo con un poder absoluto sobre nosotros, pues ello no es grato ni correcto [...] De hecho, ¿cómo podría ser algo acertado la monarquía, cuando, sin tener que rendir cuentas, le está permitido hacer lo que quiere? Es más, si accediera a ese poder, hasta lograría desviar de sus habituales principios al mejor hombre del mundo, ya que, debido a la prosperidad de que goza, en su corazón cobra aliento la soberbia; y la envidia es connatural al hombre desde su origen [...] Y voy a decir ahora lo más grave: altera las costumbres ancestrales, fuerza a las mujeres y mata a la gente sin someterla a juicio. En cambio, el gobierno del pueblo tiene, de entrada, el nombre más hermoso del mundo: **isonomía**; y por otra parte, no incurre en ninguno de los desafueros que comete el monarca: las magistraturas se desempeñan por sorteo, cada uno rinde cuentas de su cargo y todas las deliberaciones se someten a la comunidad. Por consiguiente, soy de la opinión de que, por nuestra parte, renunciamos a la monarquía exaltando al pueblo al poder, pues en la colectividad reside todo». [...]

En cambio **MEGABIZO** solicitó que se confiara el poder a una **oligarquía** en los siguientes términos:

«Hago mías las palabras de Ótanes sobre abolir la tiranía; ahora bien, sus pretensiones de conceder el poder al pueblo no han dado con la solución más idónea, pues no hay nada más necio e insolente que una muchedumbre inepta. Y a fe que es del todo punto intolerable que, quienes han escapado a la insolencia de un tirano, vayan a caer en la insolencia de un vulgo desenfrenado. Pues mientras que aquél, si hace algo, lo hace con conocimiento de causa, el vulgo ni siquiera posee capacidad de comprensión. En efecto, ¿cómo podría comprender las cosas quien no ha recibido instrucción...? [...] Elijamos a un grupo de personas de la mejor valía y otorguémosles el poder; pues sin lugar a dudas, entre ellos también nos contaremos nosotros y, además, cabe suponer que de las personas de más valía partan las más valiosas decisiones». [...]

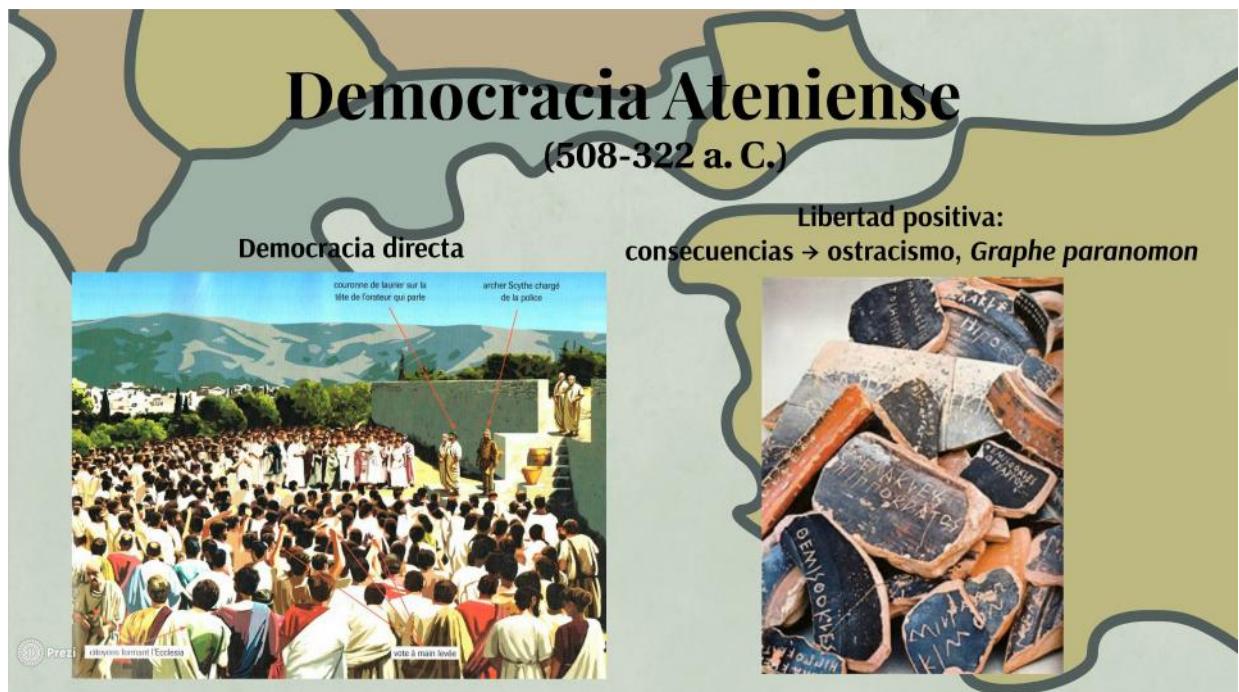
En tercer lugar, fue **DARÍO** quien expuso su opinión en los siguientes términos:

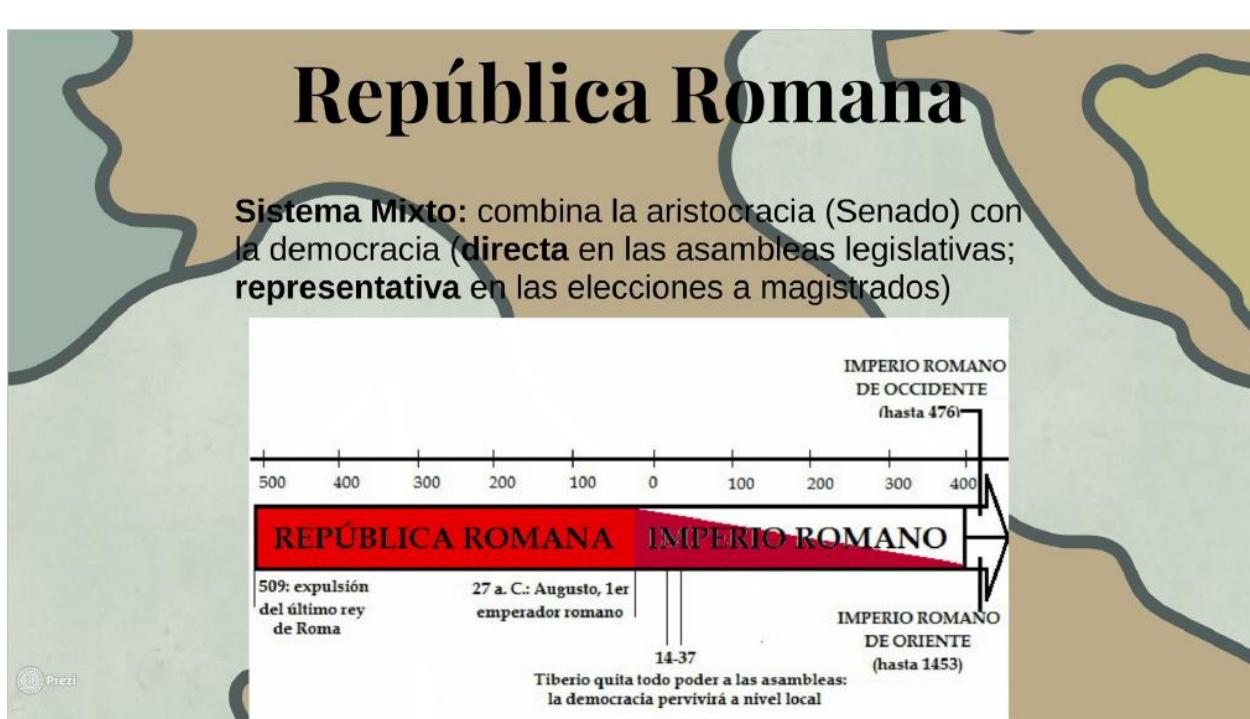
«A mi juicio, lo que ha dicho Megabizo con respecto al régimen popular responde a la realidad; pero no así lo concerniente a la oligarquía [...] En efecto, evidentemente no habría nada mejor que un gobernante único, si se trata del hombre de más valía; pues, con semejantes dotes, sabría regir impecablemente al pueblo [...] En una oligarquía, en cambio, al ser muchos los que empeñan su valía al servicio de la comunidad, suelen suscitarse profundas enemistades personales, pues, como cada uno quiere ser por su cuenta jefe e imponer sus opiniones, llegan a odiarse sumamente unos a otros; de los odios surgen disensiones, de las disensiones asesinatos, y de los asesinatos se viene a parar a la monarquía [...]»

Por el contrario, cuando es el pueblo quien gobierna, no hay medio de evitar que brote el libertinaje; pues bien, cuando en el Estado brota el libertinaje, entre los malvados no surgen odios, sino profundas amistades, pues los que lesionan los intereses del Estado actúan en mutuo contubernio. Y este estado de cosas se mantiene así hasta que alguien se erige en defensor del pueblo y pone fin a semejantes manejos [...] Ese individuo, como es natural, es admirado por el pueblo, y en virtud de la admiración que despierta, suele ser proclamado monarca; por lo que, en este punto, su caso también demuestra que la **monarquía** es lo mejor...”

[Heródoto, *Historias*, III, 80-82]

• **Doc. 13:**



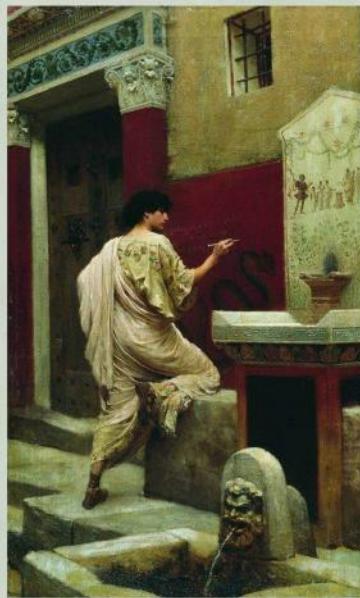


Voto secreto



Prezi

Campañas electorales



**AVLUM VETTIUM FIRMUM
AEDILEM ORO VOS FACIATIS,
DIGNUM REI PUBLICAE ORO VOS
FACIATIS. PILICREPI FACITE**

Os pido que hagáis edil a Aulo Vettio Fírmico,
digno para la administración pública.
Jugadores de pelota, hacedlo

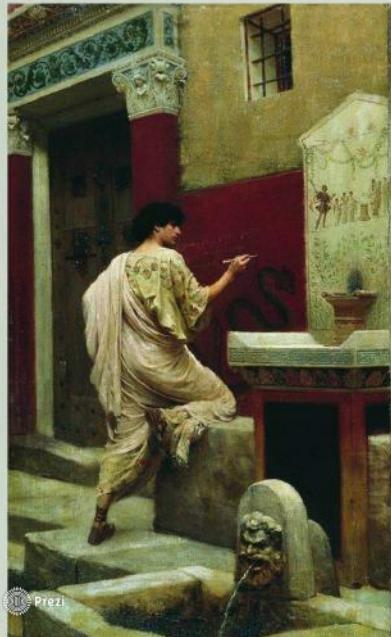
**SALLUSTIUM CAPITONEM AEDILEM
ORO VOS FACIATIS. CAUPONES, FACITE**

Os pido que hagáis edil a Salustio Capitón.
Taberneros, hacedlo

**CNEUM HELVUM SABINUM
AEDILEM PISTORES ROGANT ET
CUPIUNT CUM VICINIS**

Los panaderos proponen a Gneo Helvio Sabino
como edil y lo desean junto con los vecinos

Campañas electorales



Prezi

**AVLUM VETTIUM FIRMUM
AEDILEM ORO VOS FACIATIS,
DIGNUM REI PUBLICAE ORO VOS
FACIATIS. PILICREPI FACITE**

Os pido que hagáis edil a Aulo Vettio Fírmico,
digno para la administración pública.
Jugadores de pelota, hacedlo

**SALLUSTIUM CAPITONEM AEDILEM
ORO VOS FACIATIS. CAUPONES, FACITE**

Os pido que hagáis edil a Salustio Capitón.
Taberneros, hacedlo

**CNEUM HELVUM SABINUM
AEDILEM PISTORES ROGANT ET
CUPIUNT CUM VICINIS**

Los panaderos proponen a Gneo Helvio Sabino
como edil y lo desean junto con los vecinos

**MARCUM CERRINUM VATIAM
AEDILEM ORO VOS FACIATIS.
SERIBIBI UNIVERSI ROGANT.**

SCRIPTIS FLORVS CVM FRUCTO

Os pido que hagáis edil a Marco
Cerrinio Vacia. Lo proponen todos
los bebedores nocturnos. Lo escribió
Floro con Fructo

**VATIAM AEDILEM
FURUNCULI ROGANT**

Los ladroncuelos proponen a Vacia como edil

4^a Sesión

- Doc. 14:

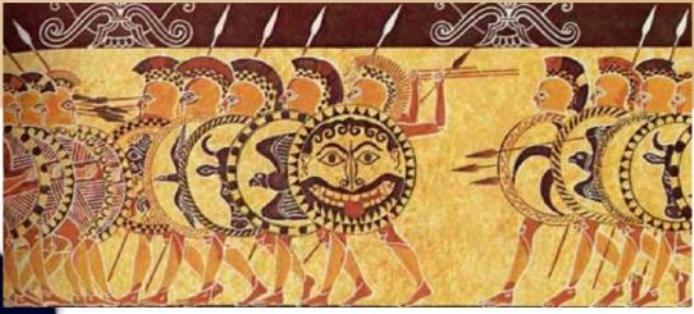
DEMOCRACIA _____ O _____	DEMOCRACIA _____ O _____
<ul style="list-style-type: none">• El poder es ejercido por _____: los ciudadanos deciden sobre todo tipo de asuntos (leyes, finanzas, relaciones internacionales...) mediante la votación en una asamblea.• Libertad _____ (o de los antiguos): entendida como la oportunidad de _____ y no como _____ → la acción _____ en la _____ es más importante que los intereses _____. (<i>idiota</i>: término griego referido en origen a los ciudadanos que se ocupaban exclusivamente de _____, en vez de _____).• Igualdad de todos los ciudadanos ante la ley (<i>isonomía</i>) y a la hora de tomar la palabra en la asamblea (<i>isegoría</i>).• Todo el poder está en manos del pueblo → en la Antigua Atenas, la mayoría de los puestos del sistema político y judicial eran elegidos anualmente por sorteo entre toda la ciudadanía.• Propia de unidades políticas de tamaño _____, como las _____.• La _____ es su principal ejemplo.	<ul style="list-style-type: none">• El poder es ejercido por _____: los ciudadanos eligen periódicamente unos representantes en los que delegan su capacidad de decisión mediante la votación en unas elecciones.• Libertad _____ (o de los modernos): el Estado garantiza la _____ (a la vida, propiedad, expresión, reunión...), normalmente recogidos en una Constitución → la autorrealización en el ámbito _____, defendido de las interferencias del _____, es más importante que _____.• Igualdad de todos los ciudadanos ante la ley, pero sólo una pequeña parte tomará parte en la deliberación y el gobierno.• Separación de poderes (Montesquieu): las diferentes funciones del Estado corresponden a órganos distintos (legislativo: Parlamento; ejecutivo: Gobierno; judicial: Tribunales) → sistema de controles y contrapesos para evitar el abuso de poder.• Adaptada a las unidades políticas de tamaño _____, como los _____.• La _____ es su modelo primordial, junto a los principios del _____.

- **Doc. 15:**

Democracia ateniense



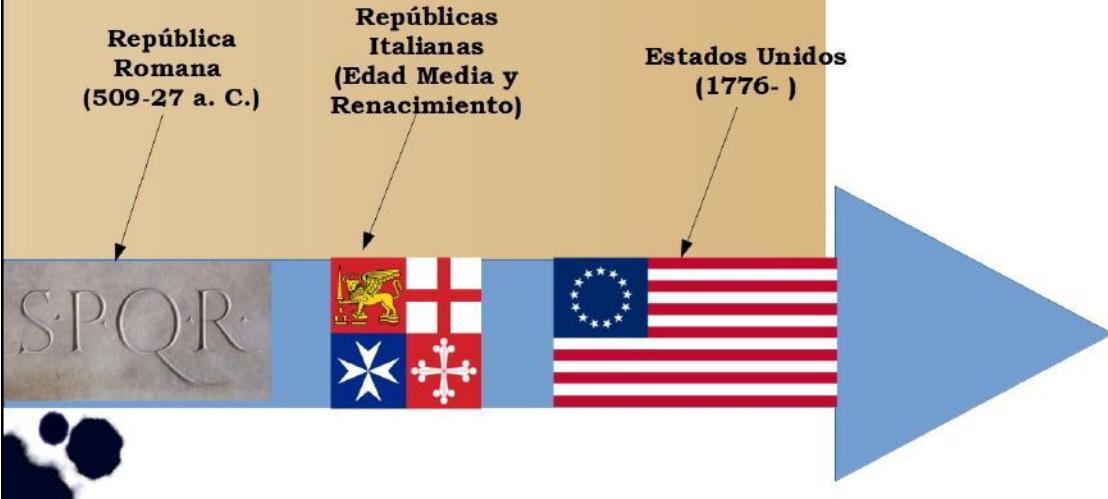
- nacimiento de la democracia en el 508/7 a. C. (reformas de Clístenes) → supresión definitiva por los macedonios en el 322 a. C. (Guerra Lamíaca)
- **Democracia Directa:** todos los ciudadanos podían participar en las votaciones de la Asamblea (*ekklesia*).
- Ciudadanía, compuesta por hombres libres atenienses mayores de 20 años (en edad de combatir).
- **Elección de los cargos públicos por sorteo**



Republicanismo

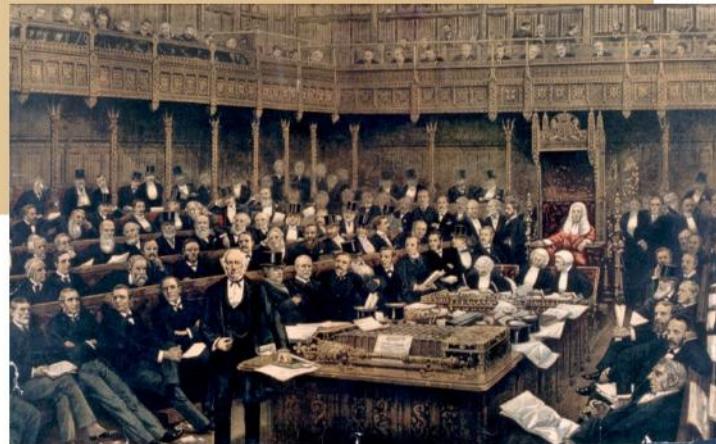


- **República:** caracterizada por el gobierno mixto, con el que se persigue asegurar la estabilidad, la libertad y la justicia (considerado como opuesto a la democracia pura ateniense)



Democracia Liberal

- Basada en los principios del liberalismo de John Locke (1632-1704)
- Meta principal: establecer límites a la acción del Estado (separación de poderes) y garantizar la protección de los derechos básicos de los individuos.
- Adaptación de las teorías clásicas a la realidad de los Estados-nación: **Democracia Representativa**.
- s. XIX: principal debate, ampliación del sufragio (restringido según la situación económica).



Democracia Radical

- Nuevo discurso inaugurado por Jean-Jacques Rousseau (1712-1778)
- Contraria a la democracia representativa liberal (solidaridad frente a la individualidad) → resucita ideal ateniense a través del prisma de la Ilustración
- Autogobierno: participación directa del pueblo

Comuna de París (18 de marzo al 28 de mayo de 1871); Colectivizaciones Guerra Civil



- **Doc. 16:**

DEMOCRACIA ATENIENSE

Tucídides: *la Oración Fúnebre de Pericles* (431 a. C.)

“Pues tenemos una Constitución que no envidia las leyes de los vecinos, sino que más bien es ella modelo para algunas ciudades que imitadora de los otros. Y su nombre, por atribuirse no a unos pocos, sino a los más, es Democracia. A todo el mundo asiste, de acuerdo con nuestras leyes, la igualdad de derechos en las disensiones particulares, mientras que según la reputación que cada cual tiene en algo, no es estimado para las cosas en común más por turno que por su valía, ni a su vez tampoco a causa de su pobreza, al menos si tiene algo bueno que hacer en beneficio de la ciudad, se ve impedido por la oscuridad de su reputación. Gobernamos liberalmente lo relativo a la comunidad, y respecto a la suspicacia recíproca referente a las cuestiones de cada día, ni sentimos envidia del vecino si hace algo por placer, ni añadimos nuevas molestias, que aun no siendo penosas son lamentables de ver. Y al tratar los asuntos privados sin molestarnos, tampoco transgredimos los asuntos públicos, más que nada por miedo, y por obediencia a los que en cada ocasión desempeñan cargos públicos y a las leyes, y de entre ellas sobre todo a las que están dadas en pro de los injustamente tratados, y a cuantas por ser leyes no escritas comportan una vergüenza reconocida [...]”

Y el reconocer que se es pobre no es vergüenza para nadie, sino que el no huirlo de hecho, eso sí que es más vergonzoso. Arraigada está en ellos la preocupación de los asuntos privados y también de los públicos; y estas gentes, dedicadas a otras actividades, entienden no menos de los asuntos públicos. Somos los únicos, en efecto, que consideramos al que no participa de estas cosas, no ya un tranquilo, sino un inútil, y nosotros mismos, o bien emitimos nuestro propio juicio, o bien deliberamos rectamente sobre los asuntos públicos, sin considerar las palabras un perjuicio para la acción, sino el no aprender de antemano mediante la palabra antes de pasar de hecho a ejecutar lo que es preciso.”

Aristóteles (384–322 a. C.): *Política*

“...la ciudad es un conjunto de ciudadanos. [...] No reconocen todos que una misma persona sea ciudadano. Así que uno que es ciudadano en una democracia, no lo es muchas veces en una oligarquía. [...] El ciudadano sin más por ningún otro rasgo se define mejor que por su participación en la justicia y en el gobierno [...]”

Pues bien, la primera democracia es la que se funda sobre todo en la igualdad; e igualdad según la ley de dicha democracia consiste en no sobresalir más los pobres que los ricos, ni tener la autoridad unos u otros, sino ser iguales ambos. Pues si la libertad se encuentra principalmente en la democracia como piensan algunos y también la igualdad, esto se puede lograr en especial, si en especial todos participan por igual en el gobierno. Y puesto que el pueblo es mayoría, y prevalece la opinión de la mayoría, necesariamente ésta es una democracia. [...]”

Otra forma de democracia consiste en que participan todos los ciudadanos que no tienen que dar cuentas, pero gobierna la ley. Otra forma de democracia consiste en dar acceso a las magistraturas a

todo el mundo con la única condición de ser ciudadano, pero que gobierne la ley; y otra forma de democracia es en lo demás idéntica, pero ejerce la autoridad la masa y no la ley. Ésta ocurre cuando lo que prevalece son los decretos y no la ley; y se da esa situación por culpa de los demagogos.

En efecto, en las ciudades que se gobiernan democráticamente, según la ley, no tiene lugar el demagogo, sino que los mejores ciudadanos ocupan la presidencia; pero donde las leyes no son soberanas, allí aparecen los demagogos, pues el pueblo se erige en dirigente único, uno solo formado de muchos, ya que muchos ejercen el poder, no individualmente, sino colectivamente. [...]

Fundamento básico del sistema democrático es la libertad (pues esto suelen decir, como si sólo en ese sistema se gozara de libertad, ya que a esto aseguran que tiende toda democracia), y un rasgo de libertad es el ser gobernado y gobernar alternativamente. En efecto, la justicia democrática consiste en tener lo mismo numéricamente y no según el mérito; y siendo esto lo justo, el vulgo necesariamente es el dueño y en lo que está de acuerdo la mayoría, eso es la meta y eso es lo justo; ya que según ellos cada ciudadano debe ser igual. Por consiguiente, en las democracias sucede que tienen más autoridad los pobres que los ricos, pues son más, y la autoridad es aquello en lo que está de acuerdo la mayoría. Así que un indicio de la libertad es esto, y todos los demócratas lo consideran como elemento definidor de su régimen. Un rasgo también es el vivir como se quiera; pues afirman que esto es obra de la libertad, si es que es propio del esclavo el no vivir como quiera. Así que esto es un segundo elemento definidor de la democracia, y de ahí ha venido el no dejarse gobernar en principio por nadie, y si no, por turno; y así se contribuye a la libertad basada en la igualdad.

Siendo éos los supuestos y tal el origen de la democracia, he aquí las medidas democráticas: que se elijan todos los cargos entre todos; que todos manden sobre cada uno y cada uno alternativamente sobre todos; que se sorteen los cargos, todos o los que no requieran experiencia y técnica; que las magistraturas no dependan en absoluto de la renta o de una renta mínima; que el mismo no desempeñe dos veces ninguna magistratura o en raras ocasiones, o unas pocas con excepción de las de la guerra; que sean de poca duración los cargos, todos o los que sea posible; que administren justicia todos los elegidos de entre todos y sobre todo tipo de cuestiones o sobre la mayoría, y sobre las más importantes y decisivas, como por ejemplo sobre las rendiciones de cuentas, la Constitución y los contratos privados; que la Asamblea tenga autoridad sobre todos los asuntos o sobre los de mayor importancia y que ninguna magistratura tenga autoridad sobre nada o sobre cuestiones mínimas [...] además, que reciban un sueldo a ser posible todos [...] Y puesto que una oligarquía se define por el rango, la riqueza y la educación, lo específico de la democracia parece que es lo contrario de esto: la falta de abolengo, la pobreza y la rusticidad. Además, de los cargos, que ninguno sea vitalicio, y si alguno quedó de un cambio antiguo, que se le quite su poder y que se ejerzan por sorteo en vez de por elección.”

REPUBLICANISMO

Marco Tilio Cicerón (106–43 a.C.): *Sobre la república*

“En los reinos, quedan los otros ciudadanos demasiado apartados de toda actividad en el derecho y en el gobierno; en el denominado de los mejores, la muchedumbre difícilmente puede participar de la libertad, pues carece de toda potestad para el gobierno de la comunidad; y cuando todo lo gobierna el pueblo, aunque sea éste justo y moderado, la misma igualdad es injusta, pues no distingue grados de dignidad. [...]”

La mejor forma de gobierno [...] será aquella forma combinada y moderada que se compone de los tres primeros tipos de república [la monarquía, la aristocracia y la democracia]. En efecto, conviene que haya en la república algo superior y regio, algo imparcial y atribuido a la autoridad de los jefes, y otras cosas reservadas al arbitrio y voluntad de la muchedumbre. Esta constitución tiene, en primer lugar, cierta igualdad de la que no pueden carecer los hombres libres por mucho tiempo; luego estabilidad, puesto que una forma pura fácilmente degenera en el defecto opuesto, de modo que del rey salga un déspota, de los nobles una facción, del pueblo, una turba y la revolución, puesto que aquellas formas generalmente se mudan en otras nuevas, lo que no sucede en esta otra constitución mixta y moderada de la república.”

James Harrington (1611–1677): *Sistema político, delineado en cortos y fáciles aforismos*

“Un parlamento de médicos nunca habría descubierto la circulación de la sangre, ni un parlamento de poetas habría escrito la *Eneida* de Virgilio. [...] Pero si el pueblo, sin un legislador, realiza [la formación del gobierno] mediante un cierto instinto que hay en él, nunca irá más lejos de la reunión de una asamblea. Porque no habrá tomado en consideración que la formación del gobierno no es tanto un trabajo de invención como de juicio, y que una asamblea puede ser excelente juzgando las cuestiones que ante ella se presenten, pero que la invención es contraria a la naturaleza de una asamblea igual que lo es a los músicos en concierto, que pueden interpretar y juzgar cualquier aire que se les ofrezca pero nunca estarán de acuerdo en cómo inventar una pieza de música [...]”

El debate, para que sea maduro, no puede ser organizado por una multitud. Y para que el resultado sea popular no puede ser realizado por unos pocos.

Si un consejo habilitado para el debate tiene en [sus manos] también el resultado [de las votaciones], es oligarquía. Si una asamblea habilitada [para votar un] resultado se arroga el debate, es anarquía. Debate en un consejo no habilitado [para votar el] resultado y resultado en una asamblea no habilitada para el debate, eso es democracia.”

James Madison, Alexander Hamilton y John Jay: *El Federalista X* (1787)

“Ningún hombre ha de ser juez de su propia causa, porque su interés puede haber influido en su juicio y, no es improbable, corrompido su integridad. Por igual, o mayor razón, un cuerpo de hombres no es adecuado para ser juez y parte al mismo tiempo [...]”

...hay que concluir que la democracia pura [o directa], por la que entiendo una sociedad que consta de un pequeño número de ciudadanos que se constituyen en asamblea y administran el gobierno en persona, no es susceptible de cura respecto de los males de la facción. Casi en cada situación será sentida por una mayoría de la totalidad una pasión o interés común [...] Y nada habrá entonces que se contraponga al aliciente de sacrificar a la parte más débil o a un individuo al que se detesta. Por tanto, es el caso que tales democracias han sido siempre espectáculos de turbulencia y conflicto, han sido siempre incompatibles con la seguridad personal o con los derechos de propiedad y han sido en general tan breves en su existencia como violentas en su muerte. Los políticos teóricos que han patrocinado esta especie de gobierno han supuesto erróneamente que reduciendo a la humanidad a una perfecta igualdad en sus derechos políticos estaría también perfectamente igualada y asimilada en sus posesiones, en sus opiniones y en sus pasiones.

La república, por la que entiendo un gobierno en el que haya algún mecanismo de representación, abre una perspectiva diferente y promete la cura para lo que estamos viendo [...]

Los dos grandes puntos de diferencia entre una democracia y una república son: primero, la delegación del poder, en la última, en un pequeño número de ciudadanos elegidos por el resto. En segundo lugar, el mayor número de ciudadanos y la mayor dimensión del país sobre los cuales y sobre la cual puede extenderse la república. El efecto de la primera diferencia es, por una parte, el de refinar y ampliar las opiniones públicas al hacerlas pasar a través del medio de un cuerpo electo de ciudadanos cuya sabiduría mejor discernirá el verdadero interés del país [...] Bajo tal regulación bien puede ocurrir que la voz pública, pronunciada por los representantes del pueblo, sea más consonante con el bien común que si fuera pronunciada por el pueblo mismo, convocado para tal propósito.”

DEMOCRACIA LIBERAL

Benjamin Constant : *De la libertad de los antiguos comparada con la de los modernos* (1819)

.... [la libertad de los antiguos] consistía en ejercer colectiva pero directamente muchas partes de la soberanía entera; en deliberar en la plaza pública sobre la guerra y la paz; en concluir con los extranjeros tratados de alianza; en votar las leyes, pronunciar las sentencias, examinar las cuentas, los actos, las gestiones de los magistrados, hacerlos comparecer ante todo el pueblo, acusarlos, y condenarlos o absolverlos. Pero, al mismo tiempo que era todo esto lo que los antiguos llamaban libertad, ellos admitían como compatible con esta libertad colectiva la sujeción completa del individuo a la autoridad de la multitud reunida. No encontraréis en ellos casi ninguno de los beneficios y goces que hemos hecho ver que formaban parte de la libertad en los pueblos modernos. Todas las acciones privadas estaban sometidas a una severa vigilancia [...]

Así, entre los antiguos el individuo, soberano casi habitualmente en los negocios públicos, era esclavo en todas sus relaciones privadas. [...] Entre los modernos al contrario, el individuo, independiente en su vida privada, no es soberano más que en apariencia aun en los Estados más libres: su soberanía está restringida y casi siempre suspensa: y si en algunas épocas fijas, pero raras, llega a ejercer esta soberanía, lo hace rodeado de mil trabas y precauciones, y nunca sino para abdicar de ella. [...] De lo que acabo de decir resulta que nosotros no podemos gozar de la libertad de los antiguos, la cual se componía de la participación activa y constante del poder colectivo. Nuestra libertad debe componerse del goce pacífico y de la independencia privada [...]

Resígnese, pues, el poder: lo que nosotros necesitamos es la libertad, la cual conseguiremos indefectiblemente; pero como la que precisamos es diferente de la de los antiguos, es necesario que se dé a aquélla una organización diferente, y la que podría convenir a la libertad antigua; en ésta, el hombre, cuanto más consagraba el tiempo y su fuerza para el ejercicio de los derechos políticos, más libre se creía: por el contrario, en la especie de libertad de que nosotros somos susceptibles, cuanto más tiempo nos deje para nuestros intereses privados el ejercicio de los derechos políticos, más preciosa será para nosotros la misma libertad.

De aquí viene la necesidad del sistema representativo, [...] una procuración dada a un cierto número de hombres por la masa del pueblo que quiere que sus intereses sean defendidos, y que, sin embargo, no tiene siempre el tiempo ni la posibilidad de defenderlos por sí mismo. [...] los pueblos, que con el objeto de gozar la libertad que les conviene recurren al sistema representativo, deben ejercer una vigilancia activa y constante sobre sus representantes para ver si cumplen exactamente con su encargo y si defraudan a sus votos y deseos.”

Alexis de Tocqueville: *La democracia en América* (1840)

...Es innegable que el pueblo suele dirigir bastante mal los asuntos públicos, pero es que el pueblo no puede ocuparse de los asuntos públicos sin que el círculo de sus ideas se extienda y su

espíritu salga de la rutina ordinaria. El hombre del pueblo que ha sido llamado al gobierno de la sociedad, adquiere una cierta estima de sí mismo. Convertido en poder, inteligencias lúcidas se ponen al servicio de la suya. Se dirigen a él para buscar su apoyo y, tratando de engañarle de mil modos diferentes, le ilustran. En política interviene en actividades no concebidas por él, pero que le sugieren un amor general por las empresas. A diario se le indican nuevas mejoras a realizar en la propiedad común, y siente nacer en él el deseo de mejorar la suya personal [...]

La libertad democrática no ejecuta ninguno de sus proyectos con la misma perfección que el despotismo inteligente; a menudo los abandona antes de obtener su fruto, o se aventura a otros peligrosos. Pero a la larga produce más que el despotismo ilustrado: hace peor cada cosa, pero hace más cosas. Bajo su imperio lo grande no suele ser lo que ejecuta la administración pública, sino lo que se ejecuta sin ella y fuera de ella. La democracia no da al pueblo el gobierno más hábil, pero logra aquello que el gobierno más hábil a menudo no puede: extiende por todo el cuerpo social una actividad inquieta, una fuerza sobreabundante y una energía que jamás existen sin ella y que, a poco favorables que sean las circunstancias, pueden engendrar maravillas. Ésas son sus verdaderas ventajas.”

John Stuart Mill: *Del Gobierno representativo* (1861)

“No hay dificultad en demostrar que el ideal de la mejor forma de gobierno es la que inviste de la soberanía a la masa reunida de la comunidad, siendo cada ciudadano no sólo voz en el ejercicio del poder, sino, de tiempo en tiempo, intervención real por el desempeño de alguna función local o general [...]

...es evidente que el único Gobierno que satisface por completo todas las exigencias del estado social es aquel en el cual tiene participación el pueblo entero; que toda participación, aun en las más humildes de las funciones públicas, es útil; que, por tanto, debe procurarse que la participación en todo sea tan grande como lo permita el grado de cultura de la comunidad; y que, finalmente, no puede exigirse menos que la admisión de todos a una parte de la soberanía. Pero puesto que en toda comunidad que excede los límites de una pequeña población nadie puede participar personalmente sino de una porción muy pequeña de los asuntos públicos el tipo ideal de un Gobierno perfecto es el Gobierno representativo [...]

....es absolutamente necesario, en la concepción extensa y elevada de un buen Gobierno, que el sufragio esté muy difundido. Sin embargo, en tal estado de cosas, la gran mayoría de los votantes, en la mayor parte de los países y ciertamente en el nuestro [Inglaterra], se compondría de trabajadores manuales y continuaría existiendo en grado considerable el doble peligro de un nivel muy inferior de inteligencia política y el de una legislación de clases [...]

Una cosa es no tener voto en los asuntos públicos y otra muy distinta es ver que se reconoce a los otros un voto más eficaz a causa de capacidad mayor[...]

Me apresuro a decir que considero como totalmente inadmisible, ni aun como temperamento transitorio, el que la superioridad de influencia sea otorgada con arreglo a la riqueza. No niego que la riqueza no sea una especie de testimonio[...] La única razón digna de ser tenida en cuenta para dar al

voto de una persona mayor valor que la unidad se funda en la capacidad mental del individuo...”

DEMOCRACIA RADICAL

Jean-Jacques Rousseau: El contrato social (1762)

“Cuanto mejor constituido está el Estado, más se imponen los asuntos públicos sobre los privados en el espíritu de los ciudadanos. Hay, incluso, muchos menos asuntos privados, porque al proporcionar la suma del bienestar común una porción más considerable al de cada individuo, le queda menos que buscar en los afanes particulares. En una ciudad bien guiada, todos vuelan a las asambleas; bajo un mal gobierno, a nadie le gusta dar un paso para dirigirse a ellas; porque nadie toma interés en lo que allí se hace, porque se prevé que la voluntad general no dominará en ellas, y porque finalmente las atenciones domésticas lo absorben todo. Las buenas leyes obligan a hacer otras mejores, las malas traen otras peores. Tan pronto como alguien dice de los asuntos del Estado: ¿a mí qué me importa? , hay que contar con que el Estado está perdido [...]”

La soberanía no puede ser representada, por la misma razón que no puede ser enajenada; consiste esencialmente en la voluntad general, y la voluntad no se representa; o es ella misma, o es otra: no hay término medio. Los diputados del pueblo no son, por tanto, ni pueden ser sus representantes, no son más que sus delegados; no pueden concluir nada definitivamente. Toda ley que el pueblo en persona no haya ratificado es nula; no es una ley. El pueblo inglés se piensa libre; se equivoca mucho; sólo lo es durante la elección de los miembros del Parlamento; en cuanto han sido elegidos, es esclavo, no es nada. En los breves momentos de su libertad, el uso que hace de ella bien merece que la pierda.”

Karl Marx: La guerra civil en Francia (1871)

“La Comuna estaba formada por los consejeros municipales elegidos por sufragio universal en los diversos distritos de la ciudad. Eran responsables y revocables en todo momento. La mayoría de sus miembros eran, naturalmente, obreros o representantes reconocidos de la clase obrera. La Comuna no había de ser un organismo parlamentario, sino una corporación de trabajo, ejecutiva y legislativa al mismo tiempo. En vez de continuar siendo un instrumento del gobierno central, la policía fue despojada inmediatamente de sus atributos políticos y convertida en instrumento de la Comuna, responsable ante ella y revocable en todo momento. Lo mismo se hizo con los funcionarios de las demás ramas de la administración. Desde los miembros de la Comuna para abajo, todos los que desempeñaban cargos públicos debían desempeñarlos con salarios de obreros . Los intereses creados y los gastos de representación de los altos dignatarios del Estado desaparecieron con los altos dignatarios mismos. Los cargos públicos dejaron de ser propiedad privada de los testaferros del gobierno central. En manos de la Comuna se pusieron no solamente la administración municipal, sino toda la iniciativa llevada hasta entonces por el Estado [...]”

Mientras que los órganos puramente represivos del viejo Poder estatal habían de ser amputados, sus funciones legítimas habían de ser arrancadas a una autoridad que usurpaba una posición preeminente sobre la sociedad misma, para restituirla a los servidores responsables de esta sociedad. En vez de decidir una vez cada tres o seis años qué miembros de la clase dominante han de representar y aplastar al pueblo en el parlamento, el sufragio universal habría de servir al pueblo organizado en comunas, como el sufragio universal sirve a los patronos que buscan obreros y administradores para sus negocios. Y es bien sabido que lo mismo las compañías que los particulares, cuando se trata de negocios, saben generalmente colocar a cada hombre en el puesto que le corresponde, y, si alguna vez se equivocan, reparan su error con presteza [...]

La Comuna convirtió en una realidad ese tópico de todas las revoluciones burguesas que es «un gobierno barato», al destruir las dos grandes fuentes de gastos: el ejército permanente y la burocracia del Estado. Su sola existencia presuponía la no existencia de la monarquía que, en Europa al menos, es lastre normal y el disfraz indispensable de la dominación de clase. La Comuna dotó a la república de una base de instituciones realmente democráticas. Pero, ni el gobierno barato, ni la «verdadera» república «constituían» su meta final [...]

He aquí su verdadero secreto: la Comuna era, esencialmente, un gobierno de la clase obrera, fruto de la lucha de la clase productora contra la clase apropiadora, la forma política al fin descubierta para llevar a cabo, dentro de ella, la emancipación económica del trabajo. Sin esta última condición, el régimen comunal habría sido una imposibilidad y una impostura. La dominación política de los productores es incompatible con la perpetuación de su esclavitud social.”

CRÍTICA ELITISTA de la DEMOCRACIA

Robert Michels: *Los partidos políticos* (1911)

“Estos fenómenos parecerían demostrar, indiscutiblemente, que la sociedad no puede existir sin una clase «dominante» o «política», y que si bien los elementos de la clase gobernante están sujetos a una renovación parcial frecuente, constituyen, sin embargo, el único factor de eficacia perdurable en la historia del desarrollo humano. Según esta perspectiva el gobierno, o mejor dicho el Estado, no puede ser sino la organización de una minoría. El propósito de esta minoría es imponer al resto de la sociedad un «orden legal», que es el fruto de las exigencias del dominio y de la explotación de la masa de [esclavos] por parte de la minoría gobernante, y que jamás podrá representar en forma auténtica a la mayoría; esta última es así permanentemente incapaz de autogobierno. Aun cuando el descontento de las masas culminara en el intento triunfante de despojar del poder a la burguesía, esto ocurre sólo en apariencia, [...] es forzoso que surja siempre de las masas una nueva minoría organizada que se eleve al rango de clase gobernante [...]”

Pueden triunfar los socialistas, pero no el socialismo, que perecerá en el momento en que sus adherentes triunfen. Estamos tentados de hablar de este proceso como una tragicomedia donde las masas se conforman con dedicar todas sus energías a lograr un cambio de amos. A los obreros sólo les queda el honor «de participar en el reclutamiento del gobierno». El resultado parece bastante malo, especialmente si tomamos en consideración el hecho psicológico de que aun el más puro de los idealistas que llega al poder por pocos años, es incapaz de eludir la corrupción que el ejercicio del poder lleva consigo [...]”

Toda organización [de partido] representa un poder oligárquico fundado sobre una base democrática. En todas partes encontramos electores y elegidos. También encontramos en todas partes que el poder de los líderes elegidos sobre las masas electoras es casi ilimitado. La estructura oligárquica de la construcción ahoga el principio democrático básico. Lo que es aplasta a lo que debe ser. Para las masas esta diferencia esencial entre la realidad y lo ideal sigue siendo un misterio. Los socialistas acarician a menudo una convicción sincera de que la nueva élite de políticos sea más fiel que la anterior. La noción de la representación de intereses populares, noción a la que se aferra con tanta tenacidad y confianza la gran mayoría de los demócratas [...] es un espejismo [...]”

La formación de oligarquías dentro de diversas especies de democracia es consecuencia de una necesidad orgánica, y por eso afecta a todas las organizaciones, ya sean socialistas o aun anarquistas.”

Joseph A. Schumpeter: *Capitalismo, socialismo y democracia* (1942)

“Así, pues, el ciudadano normal desciende a un nivel inferior de prestación mental tan pronto como penetra en el campo de la política. Argumenta y analiza de una manera que él mismo calificaría de infantil si estuviese dentro de la esfera de sus intereses efectivos. Se hace de nuevo primitivo. [...]”

...aun cuando no hubiese grupos políticos que tratasen de influir sobre el ciudadano corriente, éste tendería, en la cuestión política, a someterse a prejuicios e impulsos extrarracionales o

irracionales . La debilidad del proceso racional que él aplica a la política y la falta de dominio lógico efectivo de los resultados a que llega bastarían por sí para explicar esto. Además, por la simple consideración de que «no es nadie en esto» relajará sus exigencias morales habituales y cederá a sus impulsos oscuros que las condiciones de la vida privada le ayudarán a reprimir. Pero en cuanto al buen criterio o racionalidad de sus inferencias y conclusiones éste puede ser tan malo como abandonarse a una explosión de generosa indignación. Ello le haría aún más difícil ver las cosas en sus debidas proporciones e incluso ver más de un aspecto de una cosa al mismo tiempo. De ahí el que, si sale una vez de su vaguedad habitual y muestra la voluntad definida que postula la teoría clásica de la democracia, es muy probable que resulte más ininteligible e irresponsable de lo que es habitualmente. En ciertas coyunturas puede esto resultar fatal a su país.

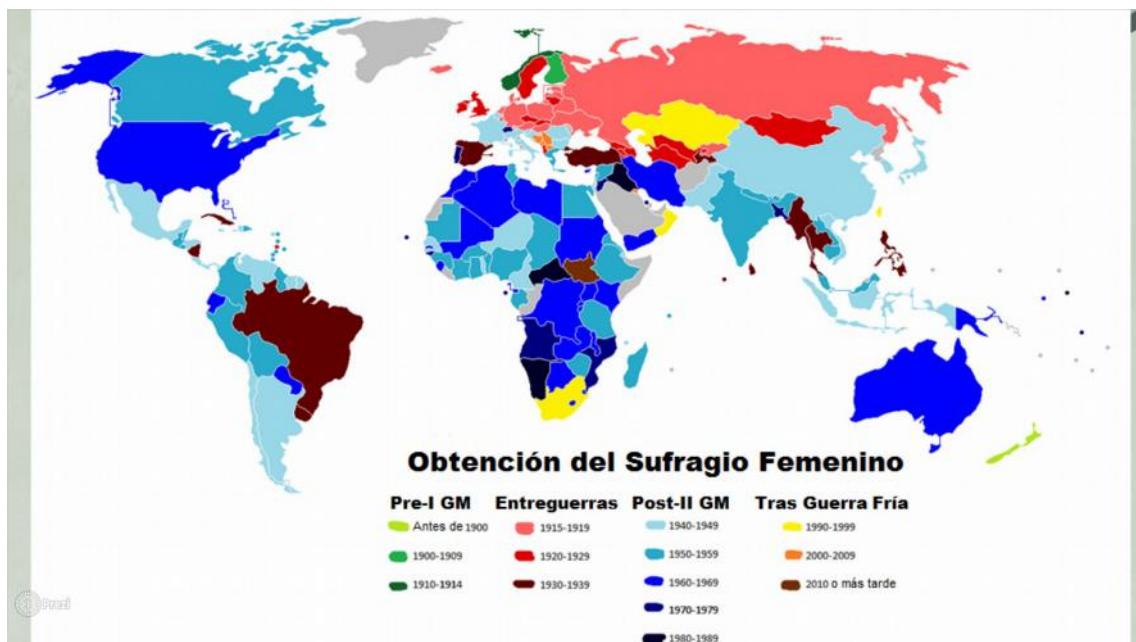
En segundo lugar, sin embargo, cuanto más débil sea el elemento lógico en la formación de la opinión pública, y más completa la falta de crítica racional [...] mayores son las oportunidades para los grupos que persigan fines interesados. Estos grupos pueden estar integrados por políticos profesionales, o por defensores de un interés económico, o por idealistas de una u otra especie, o por personas interesadas simplemente en poner en escena y dirigir las representaciones políticas [...] siendo como es la naturaleza humana en la política, son capaces de configurar la voluntad del pueblo e incluso de crearla dentro de unos límites muy amplios. La voluntad que observamos al analizar los procesos políticos no es ni con mucho una voluntad auténtica, sino una voluntad fabricada [...]

Los procedimientos para fabricar los problemas que apasionan a la opinión y a la voluntad popular acerca de estos problemas son similares exactamente a los que se emplean en la propaganda comercial. En ellos encontramos los mismos esfuerzos por llegar a un contacto con lo subconsciente. Encontramos la misma técnica de crear asociaciones favorables y desfavorables, que son más eficaces cuanto menos racionales sean. Encontramos las mismas evasivas y reticencias y el mismo ardor para crear un convencimiento a fuerza de afirmaciones reiteradas, que tienen éxito precisamente en la medida en que evitan la argumentación racional, que amenazarían despertar las facultades críticas del pueblo [...]

La democracia significa tan sólo que el pueblo tiene la oportunidad de aceptar o rechazar los hombres que han de gobernarle. Pero como el pueblo puede decidir esto también por medios no democráticos en absoluto, hemos tenido que estrechar nuestra definición añadiendo otro criterio identificador del método democrático, a saber: la libre competencia entre los pretendientes al caudillaje por el voto del electorado. Ahora puede expresarse un aspecto de este criterio diciendo que la democracia es el gobierno del político.”

5^a Sesión:

- Doc. 17:



La increíble historia de Malala, la niña que el Talibán no quería que estudiara

Redacción BBC Mundo

Hace un año, Malala Yousafzai recibió un disparo en la cabeza cuando regresaba en autobús de la escuela a su casa en la ciudad de Mingora, en el noroeste de Pakistán. El motivo del ataque perpetrado por el Talibán era claro: esta joven de 16 años se había atrevido a levantar su voz para defender el derecho a la educación de las niñas.

El mundo reaccionó con horror. Su padre, Ziauddin Yousafzai, se preparó para lo peor. Mientras acompañaba a su hija en el helicóptero que la trasladaba de urgencia desde el Valle de Swat a un hospital militar en Peshawar, le pedía a sus familiares que iniciaran los preparativos para el funeral.

Pero después de varias semanas en cuidados intensivos Malala sobrevivió. Y aunque las balas del Talibán cambiaron su vida para siempre, no hicieron mella en su determinación de luchar para que las niñas en su país puedan tener acceso a una educación gratuita y obligatoria.

En su primera entrevista en profundidad desde el ataque, Malala conversó con la BBC sobre la necesidad de establecer un diálogo con los extremistas como el único camino para alcanzar la paz y recordó en detalle lo ocurrido el 9 de octubre.

¿Quién es Malala?

Mi madre me dijo: 'ahora que estás creciendo y la gente te conoce, no debes ir caminando, debes ir en carro o en autobús para estar más segura' Malala

Aquel 9 de octubre por la tarde Malala salió de la escuela como cualquier otro día y se subió al autobús que la esperaba a la salida. El viaje era corto, un camino que se podía hacer fácilmente a pie: había que pasar un descampado donde los niños suelen jugar al criquet y luego bordear la rivera del río hasta llegar a la casa.

"Mi madre me dijo: 'Ahora que estás creciendo y la gente te conoce, no debes ir caminando, debes ir en carro o en autobús para estar más segura'", recuerda Malala.

Iba sentada, charlando con su amiga Moniba, pensando en los exámenes que había rendido y en los que tenía aún por delante, cuando notó algo inusual. La carretera parecía desierta.

Momentos más tarde, a unos noventa metros de la escuela, dos hombres pararon al autobús y preguntaron quién era Malala. Ella no se acuerda de cómo eran, pero su amiga Moniba sí. Parecían dos estudiantes universitarios, dice.

Moniba pensó que eran dos periodistas que querían entrevistar a su amiga famosa. Aunque Malala escribía un blog anónimo para el Servicio Urdu de la BBC donde hablaba de sus miedos y esperanzas de poder seguir yendo a la escuela, no dudaba en expresar públicamente sus opiniones sobre el derecho de las mujeres a la educación y había participado en un programa de televisión nacional en el que habló con valentía sobre el tema.

Pero rápidamente Moniba se dio cuenta de que se trataba de otra cosa: la mirada de Malala trascendía temor.

Los hombres comenzaron a disparar. Las dos niñas que estaban sentadas al otro lado de Malala -Shazia Ramzan y Kainat Riaz- también resultaron heridas. "Escuché los disparos y luego vi mucha

sangre en la cabeza de Malala", rememora Kainat. "Cuando vi toda esa sangre sobre Malala, me desmayé".

Pasaron diez minutos hasta que alguien se acercó a ayudar las niñas aterrorizadas.

(En 2012) La vida seguía su curso normal para la gente normal. Pero para quienes expresaban su opinión, era un momento peligrosoMalala

En ese momento, nadie se hubiese imaginado que el Talibán podría atacar a una niña. Es cierto que hubo varios incidentes en los que el Talibán quiso darles una lección a las mujeres. A principios de 2009 una bailarina acusada de inmoralidad fue ejecutada.

Pero en 2012, los peores días del Talibán ya habían pasado en la región de Swat. Un operativo militar de grandes proporciones había despejado a la mayoría de los militantes y los que permanecían allí, mantenían un perfil bajo.

"La vida seguía su curso normal para la gente normal. Pero para quienes expresaban su opinión, era un momento peligroso", dice Malala.

Y ella no se quedaba callada.

Cumpleaños en la ONU

Después del incidente y de ser hospitalizada en Peshawar primero y luego en Islamabad, Malala despertó de un coma inducido a mediados de octubre en Birmingham, Inglaterra.

"Abrí los ojos y lo primero que vi fue que estaba en un hospital. Veía médicos, enfermeras. Le agradecí a Dios por haberme dado una nueva vida".

Contra todo pronóstico, su recuperación fue asombrosa, un tributo no sólo a la calidad del cuidado que recibió sino, según dicen los médicos, a su propia resistencia y determinación.

Image caption En menos de un año Malala se convirtió en un fenómeno global. En la foto posa recibiendo un premio junto al futbolista David Beckham.

Tras una serie de operaciones para restituir su capacidad auditiva en uno de sus oídos y para reconnectar un nervio facial que le devolviese el movimiento a una parte de su rostro, Malala dio un paso crucial que demostró en qué medida había superado el incidente del autobús.

Malala celebró su 16º cumpleaños con un discurso frente a una asamblea de jóvenes en la sede central de Naciones Unidas en Nueva York.

"Un niño, un maestro, un libro, un lápiz pueden cambiar el mundo", dijo ante una multitud que la ovacionó de pie.

"Cuando vi a 400 jóvenes de más de 100 países me dije: no sólo le estoy hablando a la gente de Estados Unidos y otros países. Le estoy hablando a todas las personas del mundo".

Y su discurso no se ciñe sólo a la educación. En la entrevista con la BBC, Malala enfatizó la importancia de dialogar con el Talibán para alcanzar la paz.

"La mejor forma de resolver los problemas y luchar contra la guerra es a través del diálogo", dijo.

"Eso no es un tema para mí, es el trabajo del gobierno... y es también el trabajo de Estados Unidos".

Una voz amplificada por el Talibán

En menos de un año, la niña del Valle de Swat se convirtió en un fenómeno global. Es más, se especula que puede ser la ganadora del Premio Nobel de la Paz que se anuncia este viernes en Estocolmo.

Sin embargo, pese a su fama, Malala sigue pensando en volver a Pakistán e ingresar en la arena política.

Muchos temen que regresar comprometa su seguridad. Otros ven con ojos críticos la atención que está generando a su alrededor, especialmente en Occidente.

También hay quienes creen que cuanto más tiempo pase fuera de su país, más difícil será que la reconozcan allí como una verdadera paquistaní y que no la identifiquen con Occidente.

Pero a Malala no parecen importarle las críticas. Todos tienen derecho a expresar sus sentimientos, dice y "yo tengo derecho a decir lo que quiero". "Quiero hacer algo por la educación, ese es mi único deseo".

Críticas aparte, lo cierto es que Malala es una joven singular, con una sabiduría poco frecuente en niñas de su edad, sensible y centrada. En sus pocos años ha experimentado lo peor y lo mejor que pueden ofrecer los seres humanos, tanto de parte de los médicos que se ocuparon de ella como de las miles y miles de personas que le brindaron su apoyo.

La voz de la niña que el Talibán trató de silenciar se amplificó hasta llegar a lugares inimaginables.

Cuando la BBC le preguntó, qué creía que el Talibán había logrado ese día, Malala respondió con una sonrisa.

"Creo que estarán arrepentidos de haberle disparado a Malala. Ahora a ella", dice refiriéndose a sí misma en tercera persona, "la escuchan en cada rincón del mundo".

Las niñas que escaparon de la ablación genital

Linda Pressly BBC, Tanzania

"Mis padres me dijeron que me tenían que cortar porque había acabado la primaria y alcanzado la madurez. Querían que me casara, pero yo les dije que no quería y eso enfureció a mi padre".

Verónica tiene 14 años y relata lo que le tocó vivir atropelladamente, casi sin tomar aliento: "Mi padre empezó a pegarme y decidí escapar. Me dijo que debían mutilarme para que pagasen una dote mayor por mí. Esas cinco vacas serían vendidas para que mi hermano pequeño pudiera ir a un internado".

Pero ella le dijo a su padre que debería dejarle ir a la escuela secundaria y, así, pensaba Verónica podría triunfar y ayudar al resto de la familia.

"Mi madre se metió entre mi padre y yo y eso le hizo enfurecer tanto que le pegó puñetas y patadas. Yo me moría de miedo", recuerda.

Presión familiar

Veronica es una de las 134 niñas que han encontrado hasta ahora al refugio en el albergue de Mugumu durante la temporada de ablaciones que dura seis semanas y que tradicionalmente se produce cada dos años en el distrito de Serengueti, en Tanzania.

Todas ellas tienen historias en las que relatan la presión de sus familias para someterse a la mutilación genital, un requisito tradicional previo al matrimonio en el pueblo Kurya que vive en esa área.

A Verónica le hablaron de la mutilación genital femenina (MGF) en la escuela. Sabía que era peligrosa e ilegal, por lo que amenazó a su padre con denunciarlo a la policía. Su respuesta fue inmediata.

"Me encerró durante dos días mientras buscaba a alguien que pudiera llevar a cabo la operación. Cuando volvieron, les engañé. Les dije que necesitaba ir al baño. Me dejaron ir y me escondí en el bosque. Pero había animales como hienas y no era un lugar seguro", relata.

Entonces, una voluntaria del albergue se enteró de lo que había pasado, fue a buscar a Verónica y la mandó en autobús a Mugumu, donde está el refugio.

Consecuencias peligrosas

El lugar depende de una red de voluntarios de las aldeas cercanas. Generalmente son hombres que han visto el dolor que provoca la MGF, los serios problemas de salud que puede generar.

En algunos casos, este sangriento ritual tiene como consecuencia más extrema la muerte por desangramiento o infección.

Rhobi Samwelly es la coordinadora del refugio que está subvencionado por la Iglesia anglicana y recibe el apoyo de otras iglesias y de la mezquita local.

A Samwelly le tocó trabajar contrarreloj para tener todo listo antes de la llegada de la primera adolescente.

"Fue por la noche. La niña lloraba, no tenía zapatos ni ropa interior. Le habían pegado sus padres. Quedé en shock cuando la vi así".

Esa desesperación le recuerda a la suya propia cuando era una niña indefensa: a los 13 años sus padres le obligaron a someterse a la ablación y no tenía a dónde huir. Samwelly casi se desangra.

Por eso, sabía mejor que nadie que las niñas de ese área necesitaban un refugio. Pero no tenía ni idea de cuántas iban a llegar.

En principio, la casa estaba diseñada para albergar solo a 40, así que a cada dos o tres niñas les toca compartir cama.

También hay colchones en el suelo para que puedan descansar más. Pero en el albergue, nadie parece preocupado por la sobre población porque saben que son afortunadas de estar ahí.

Negociando con las familias

En un camino polvoriento lleno de baches y piedras, Sofía Mchonvu se dirige en el todoterreno del refugio a la aldea de Masinki.

Mchonvu es una trabajadora social que trabaja con el refugio para negociar con las familias de las niñas; su labor es advertirles de los peligros de la MGF y animarles a que ofrezcan a sus hijas oportunidades educativas para darles una alternativa a casarse jóvenes. Una vez que conversa con ellos, decide si es seguro que las niñas vuelvan a casa o no.

A Sofía Mchonvu, los padres de Verónica la reciben con amabilidad a las afueras de su casa de barro cocido. Se alegran de saber que su hija está bien.

"Es la presión del resto de la familia y de nuestra cultura", se justifica el padre de Verónica al conocer los peligros de la ablación de boca de la trabajadora social.

"Ya no seguiremos estas normas y costumbres. Ahora somos una nueva familia. La vamos a proteger", afirma antes de prometer que no forzará a sus hijas menores a someterse a la MGF.

Pero Mchonvu cree que Verónica todavía no debe volver.

De vuelta a Mugumu, para en otra casa para ver al padre de una niña de 15 años que llevó al refugio a su propia hija, Nyangi, para protegerla de sus hermanos que la presionaban para que se sometiera a la ablación y se casara.

En la cultura Kurya, la familia de la novia recibe ganado como dote y los hermanos de Nyangi planeaban usar las vacas para conseguir mujer.

"Es vedad que los políticos de esta sociedad también están sujetos por la cultura y la palabra de los ancianos y les queda difícil hablar públicamente", dice Henjeweile.

Él es del sur de Tanzania, donde la MGF no se practica, por eso no siente restringido. Él apoya el albergue de Mugumu y se siente orgulloso de la educación que están recibiendo las niñas en las escuelas locales sobre la MGF.

La educación les está dando la habilidad de decir "no" a este ritual potencialmente peligroso.

Pero no todas las niñas que intentan llegar al albergue lo logran. "Reibimos una llamada para decírnos que había siete niñas escondidas en el bosque", dice Samwelly. Todas habían escapado a la persona que las iba a circuncidar.

"Salimos a recogerlas en un auto del albergue, pero es un coche viejo que se varó. No pudimos llegar a tiempo y sus padres las encontraron. Dos alcanzaron a escaparse otra vez y llegar hasta Mugumu pero las otras cinco fueron forzadas a la MGF. Fue muy doloroso para mí porque fracasé en apoyar a esas niñas".

La temporada de ablación en Serengueti ya terminó y más de 100 niñas han regresado a casa. Sus padres han firmado una declaración juramentada con la policía para proteger a sus hijas de la MGF.

Sin embargo, Verónica y Nyangi han permanecido con Samwelly.

Verónica está aprendiendo sastrería y cocina y Nyangi está asistiendo a la escuela secundaria, que no es obligatoria en Tanzania pero que muchos menores aspiran a hacer.

Otras treinta niñas se han quedado también. Boche vive con su madre, mientras que su padre fue arrestado.

No obstante, se rumora que tras seis semanas, cuando muchas de las niñas de Serengueti fueron cortadas, 15 de ellas murieron como resultado de MGF

Siete cosas que una mujer no puede hacer en Arabia Saudí

Silvia Taulés

"Es un sueño para nosotras". Lo dijo Jamal Al Saadi tras registrarse para poder votar, algo que como mujer nunca había podido hacer en su país: Arabia Saudí. "Esto permitirá a las mujeres saudíes tener voz en el proceso de toma de decisiones", declaraba al periódico Saudí Gazette la primera mujer que se registró para votar en la ciudad de Medina.

Este lunes 14 termina el plazo para que las mujeres se registren para votar en las elecciones locales que se celebrarán en diciembre. El movimiento en el país ha sido aplaudido por las organizaciones que luchan en defensa de los derechos civiles, como Amnistía Internacional (AI), que celebró esta decisión. Con todo, esta entidad ha querido dejar claro que la situación de la mujer en este país está todavía muy lejos de la mínima normalidad.

"Aunque Arabia Saudí avanza en la dirección correcta, lo está haciendo demasiado despacio. De hecho, ser uno de los últimos países del mundo que ha concedido a las mujeres el derecho al voto no es un gran logro". La medida aprobada por el anterior rey, Abdala (al fallecer le sucedió su hermano, Salman), permite a las mujeres convertirse en candidatas y ser designadas miembros del consejo de la Shura, el órgano que se ocupa de asesorar a la monarquía. Lo que supone, como indica Amnistía, un avance.

Pero son demasiadas las cuestiones en las que la mujer es discriminada en Arabia Saudí. Los carteles de "No women" y "Only men" se convierten en parte del paisaje incluso para las extranjeras que viajan al país para trabajar. Veamos cuáles son las cosas que una mujer no puede hacer en ese país, tal y como ha denunciado Amnistía Internacional.

1. **Salir de casa sin custodia.** Deben salir de casa acompañadas por un mahram, un hombre guardián. Suele ser alguien de la familia y pasea con ellas para ir de compras o incluso para ir al médico.
2. **Conducir.** No hay una ley específica que lo prohíba, pero las mujeres, de facto, no pueden conducir. Sin embargo, el Consejo de los Ulemas (máxima autoridad religiosa) ya ha advertido en varias ocasiones que las mujeres no pueden conducir. En 2011, un grupo impulsó la campaña 'mujeres al volante', que lleva en marcha desde entonces y por la que muchas han desafiado las convenciones y han conducido, algo que las ha llevado a ser detenidas. Incluso la cantante M.I.A. ha dedicado un videoclip a esta cuestión.
3. **Llevar ropa o maquillaje que muestre su belleza.** La mayoría viste la abaya, que les tapa el cuerpo por completo. Y existe la policía religiosa que controla la vestimenta femenina. Deben cubrirse también la cabeza. Si sobresale un dedo del pie del vestido y al policía le llama la atención, puede hasta multar a la mujer que ha cometido el atrevimiento.
4. **Interactuar con hombres.** En esta línea, la mayoría de edificios públicos tiene una entrada para hombres y otra para mujeres. Como prácticamente todos los espacios públicos, segregados por sexo.
5. **Competir en determinados deportes.** Los Juegos Olímpicos de Londres, celebrados en 2012, marcaron un antes y un después. Fue en esa cita donde participaron deportistas saudíes por primera vez. Fueron dos mujeres: una para judo y otra en atletismo. Esta fue la primera y la única, por el momento. No hubo mujeres en los Juegos asiáticos, lo que provocó duras críticas de las organizaciones internacionales, por lo que Riad se ha comprometido a enviar a alguna deportista a los juegos de Río de Janeiro.
6. **Probarse la ropa al ir de compras.** Es imposible. Las mujeres deben comprarse la ropa y probársela en casa. El mero hecho de imaginar que hay alguien semidesnudo en un espacio

compartido como es un probador genera demasiada inquietud en un país tan ultraconservador. Sólo se pueden quitar la abaya en algunos probadores de tiendas de lujo.

7. **Usar el gimnasio del hotel.** Prácticamente ninguno de los hoteles del país permite la entrada de mujeres en sus gimnasios. No importa que sean clientes, los hombres copan todo el espacio y no se sienten cómodos bajo la mirada de una mujer.

Las mujeres tardarán 118 años en cerrar la brecha salarial con los hombres

- **En 10 años la brecha económica sólo se ha reducido un 3%**
- **España ocupa el puesto 25 en el ranking de brecha de género**

Esther Mucientes

La brecha entre hombres y mujeres cada vez es más palpable. Y aunque poco a poco es cada vez más pequeña las desigualdades siguen presentes. Según el Informe Global de la Brecha de Género 2015 del Foro Económico Mundial, publicado hoy, la brecha entre hombres y mujeres en salud, educación, oportunidades económicas y representación política se ha cerrado un 4% en los últimos 10 años y **la brecha económica tan solo un 3%**, lo que sugiere que se tardarán otros 118 años en cerrar esta última por completo.

El informe mide el tamaño de la brecha de género en cuatro áreas:

1. Participación y oportunidades económicas: **salarios, participación y liderazgo**
2. Educación: **acceso a niveles básicos y superiores de educación**
3. Empoderamiento político: **representación en estructuras de toma de decisiones**
4. Salud y supervivencia: **esperanza de vida y proporción hombre-mujer**

"La igualdad de género en nuestro pensamiento y nuestras acciones tendrá una crucial importancia en asegurar que el futuro esté al servicio de la humanidad, no amenazado por ella", afirma Klaus Schwab, fundador y director ejecutivo del Foro Económico Mundial.

Pese a la incorporación de 250 millones de mujeres al mercado de trabajo global desde 2006, la desigualdad salarial persiste: **solo ahora ganan las mujeres lo que ganaban los hombres hace una década**. "Si se extrapolara esta trayectoria, es de suponer que el mundo tardará otros 118 años (hasta 2133) en cerrar la brecha económica por completo", refleja el documento.

El caso de **España**, que ocupa el puesto 25 en el ranking general, en el apartado de la brecha salarial España alcanza **una puntuación de 0,65**, siendo la nota más alta un 1. El informe refleja que el salario medio anual de una trabajadora española se acerca a los 26.000 euros mientras que el de un hombre es de 40.000.

Más alarmantes son los datos sobre la brecha educativa a nivel global. Aunque la brecha de género en este ámbito se sitúa ahora en un 95%, tan sólo a un 5% de la igualdad, un 22% de todos los países tenidos en cuenta en los últimos 10 años está experimentando una apertura de la brecha entre hombres y mujeres en lo que respecta a la educación.

Hay una **falta de correlación entre el acceso de las mujeres a la educación y su capacidad de ganarse la vida ocupando puestos cualificados** o de liderazgo. Pese a que las mujeres representan la mayoría de los estudiantes universitarios matriculados en 97 países, solo son mayoría en puestos cualificados en 68, y en puestos de liderazgo, en muchos menos, sólo en cuatro.

"Más mujeres que hombres están matriculadas en la universidad en casi 100 países, pero las mujeres ocupan la mayoría de cargos directivos en apenas un puñado de estos países. **Empresas y gobiernos necesitan implantar nuevas políticas** para evitar esta continua pérdida de talento y aprovecharlo para mejorar el crecimiento y la competitividad", afirma Saadia Zahidi, jefa del Programa para la Paridad de Género en el Foro Económico Mundial.

El tercer pilar del informe, **la salud y la supervivencia**, es el que más se acerca a la paridad, con un 96%, 40 países han cerrado por completo la brecha. A pesar de este alentador aumento, en total la brecha de género en salud y supervivencia se ha abierto ligeramente en comparación con 2006.

Pero, sin lugar a dudas, la brecha más amplia entre hombres y mujeres se da en el ámbito del **empoderamiento político**. A nivel mundial, solo el 23% de esta brecha de género se ha cerrado, pese a que esta área también ha experimentado los mayores avances, mejorando un 9% frente al 14% en 2006.

Es uno de los apartados en los que **España se lleva la peor nota**, un 0,32 sobre 1. En el Parlamento son 41 las mujeres que ocupan un asiento frente a 59 de los hombres, mientras que cargos ministeriales son 31 frente a 69. en los últimos 50 años nunca una mujer ha estado al frente del Estado.

Si bien ningún país ha cerrado la brecha de género total, los países nórdicos siguen siendo las sociedades más igualitarias del mundo. Desde el año pasado, los primeros cuatro países son Islandia (1), Noruega (2), Finlandia (3) y Suecia (4). Mientras, Estados Unidos (28) pierde ocho puestos desde 2014 debido a una brecha salarial menor y a cambios en puestos a nivel ministerial.

No todos los hombres II

Barbijaputa

El lunes publiqué en este diario un artículo llamado “No todos los hombres”. Con él intentaba exemplificar el miedo que sentimos las mujeres con este ejemplo:

Pongamos un ejemplo donde los hombres puedan ser la víctima, quizás así consigamos la empatía que seguimos reclamando: usted está en una fiesta donde se están sirviendo constantemente copas de champán. Usted sabe, porque lleva toda la vida yendo a esas fiestas, que algunas camareras llevan a veces copas envenenadas. No todas las camareras llevan veneno, claro, de hecho usted sabe que muchísimas portan bandejas de un champán excelente, el mejor, pero no puede distinguirlas a simple vista. ¿Cuánto champán bebería usted en estas fiestas? Exacto, no tocaría ni una de las copas porque no se fiaría de ninguna camarera. Ahora imagine que las camareras, que saben que algunas de sus compañeras envenenan la bebida, encima, le reprochan su actitud: "Oiga, no generalice, no todas están envenenadas, páselo bien, no haga dramas y beba, ¡las posibilidades de que palme son ridículas!". Usted bien podría responder: "Para usted es fácil decirlo, que no va a beber ni una sola".

Lejos de conseguir mi objetivo, lo que sí logré fue que se siguiera banalizando, ridiculizando y minimizando la violencia hacia las mujeres, y ya de paso, el miedo a sufrir agresiones que intentaba explicar.

No pocos contestaron a este ejemplo que ese mismo argumento era utilizado por policías de EEUU para asesinar a personas negras o usado por racistas para odiar a todos los gitanos (decían otros) ya que los gitanos “suelen robar” (sic).

El hecho de que haya personas que comparan a la mitad de la población española, los hombres, que además de ser un grupo mayoritario es un grupo opresor sobre las mujeres por los privilegios de los que disfrutan (cobran más por el mismo trabajo, no son discriminados en entrevistas preguntándoles si tienen pensado ser padres, no temen que se les cosifiquen ni tienen temores como quedarse a solas con un desconocido, no tienen riesgo de ser violados en cualquier esquina...) con un grupo minoritario y oprimido como el de los gitanos, o con los negros en EEUU, otro grupo oprimido y discriminado, deja claro que el machismo vuelve a centrar el debate en el hombre y en cómo cada artículo feminista es recibido como un ataque, en vez de asimilar el objetivo de lo escrito: empatizar con la realidad de las mujeres en situaciones vulnerables.

El machismo, para llenarse de razones, compara el porqué de nuestro miedo con excusas que algunos policías dan para matar a negros, así, tal cual, obviando el pequeño matiz que supone que nosotras no matamos a nadie (no por una cuestión de género, se entiende) sino que nos limitamos a tener miedo. Pero intentar explicar esta desigualdad no sólo no hace que muchos sigan siendo incapaces de ponerse en nuestra piel, sino que se centren únicamente en frases como ésta: "Al igual que todas las mujeres somos víctimas potenciales, los hombres son verdugos potenciales. ¿Quiere decir eso que todas las mujeres vamos a ser violadas o maltratadas? No. Al igual que no todos los hombres serán violadores o maltratadores".

Las quejas y la preocupación de una parte de los lectores desde la publicación del artículo hasta estos momentos en que escribo este segundo artículo está siendo el “¡Nos has llamado verdugos potenciales!”, en vez interiorizar que la mitad de la población tememos a la otra media. ¿Estamos entendiendo el significado de la palabra “potencial”?

Potencial adjetivo

1. Que no es, no se manifiesta o no existe pero tiene la posibilidad de ser, de manifestarse o de

existir en un futuro.

Y así es como percibimos a los extraños. Es más, incluso a hombres con los que empezamos a salir y aún no conocemos bien, con ellos solemos también andarnos con cuidado en momentos críticos como es el de decirle que no quieras seguir con él. No le conoces bien, no sabes cómo puede reaccionar. Es más, incluso aun conviviendo con él, siempre nos parece más seguro cuando acabas la relación ir acompañada de una amiga o amigo a por tus cosas. Muchas hemos pasado por esto, si no hemos ido en calidad de ex, hemos ido en calidad de amiga que acompaña a la ex.

Mientras el machismo sigue centrándose en el “no todos los hombres somos así”, nosotras seguimos a lo nuestro, aconsejándonos unas a otras cuál es la forma más segura de andar por la calle de noche, cómo abrir la puerta estando solas en casa, la manera más segura de entrar en un portal, etc.

Ayer me decía una muy buena amiga tan natural que ella se pone las llaves entre los dedos, como pinchos, cuando va del metro a casa de noche

- Barbijaputa (@Barbijaputa) septiembre 9, 2015
@Barbijaputa llaves móvil caminar por mitad la calzada de la calle porque la acera está oscura y si hay alguien escondido no lo ves ...
- Gil (@gildecaster) septiembre 9, 2015
@Barbijaputa aunque mi hit :(ha sido ponerme a gritar "A PONEER LA MESA" cuando he encargado comida a domicilio estando yo sola
- . (@fontechasalazar) septiembre 9, 2015
@correctordispar @Barbijaputa intentar disimular los pechos, llavero contundente llaves en mano, andar deprisa, alejada de portales...
- haditje (@huditje) septiembre 9, 2015
@Barbijaputa a mi madre que tuvo ya un incidente la policía le aconsejo lo contrario, viendo llaves te siguen hasta el portal y ...
- Sergi (@thorelvasco) septiembre 9, 2015
@Barbijaputa Cuando tengo miedo camino 'masculina', sacando barriga y papada, metiendo culo. Joder, qué triste es todo esto. Gracias, Barbi.
- Gaznápira (@Gaznapira) septiembre 9, 2015
Muy interesante el TL de @Barbijaputa hoy. Aunque joda admitirlo la mitad de la población tenemos miedo a la otra mitad.
- Violeta G Montes (@Violetuca82) septiembre 9, 2015
Respighada al leer el miedo que sentimos por ser mujeres.. Nos ha cambiado la forma de ser, de estar, de vivir.. No somos libres @Barbijaputa
- Marta (@batitram) septiembre 9, 2015
@Barbijaputa hacer la ruta del camión de la basura. Increíble que vivir con miedo x ser mujer sea normal; y alguno todavía lo discute!!
- Eva Rg (@evastr1) septiembre 9, 2015
@pan_de_ajofrito @Barbijaputa Amigas me llaman de madrugada(trabajo de noche) si tienen miedo(a menudo). Hablamos hasta que llegan a su casa
- El Herculino (@ElHerculino) septiembre 9, 2015
@Barbijaputa A mí lo de las llaves me libró de una violación.
- Miau (@Th_mind) septiembre 9, 2015
@Barbijaputa yo cuando volvía del búho siempre lo hacía. He perdido la costumbre

porque las llaves de puerta blindada no son tan puntiagudas

— @naíreh ® Pili H. (@naireh) septiembre 9, 2015
@Barbijaputa yo después de la 2^a agresión (llámame paranoica) JAMAS voy sola de noche y de día no entro en el portal si hay un hombre cerca

— Ana (@AMadreclara) septiembre 9, 2015
@Barbijaputa Yo llevaba una navajita que no cortaba ni papel pero me hacía sentir segura, sobre todo en el metro.

— correctordisparates (@correctordispar) septiembre 9, 2015
@Barbijaputa pues yo, confiada siempre, la semana pasada un señor masturbándose en mi puerta. Haré lo de las llaves

— Gloria (@gloriponi) septiembre 9, 2015
@barbijaputa a mí en clases de defensa personal me dijeron que es mejor aparentar estar atenta que despistada con el móvil :(

— Belén (@ladybenko) septiembre 9, 2015
@Barbijaputa Yo le compré una moto a mi hija para q no volviera andando sola de los ensayos de la banda de música a las tantas de la noche.

— M Dolores (@m_bosca) septiembre 9, 2015
@m_bosca @Barbijaputa a mí me compraron un móvil (hace 15 años) para poderles hacer una perdida al fijo de casa para que vinieran a buscarme

— N (@Miss_SciFi) septiembre 9, 2015
@m_bosca @Barbijaputa Durante mucho tiempo llevé un spray de defensa. Lo de las llaves es algo fijo si camino sola de noche. Ahora voy moto

— _anarosa_ (@ar_maza) septiembre 9, 2015
@Barbijaputa cuando estoy cerrando la tienda y entra un hombre, pego un salto. Me acerco al mostrador y busco disimuladamente el cíuter 1/2

— Marta (@batitram) septiembre 9, 2015
@Barbijaputa yo voy fumando, por lo de quemar con el cigarrillo. Y rodeo para no pasar por una calle dnd nadie me oiría si gritase.

— tararitevi (@tararitevi) septiembre 9, 2015
@Barbijaputa A mi me han dicho "Camina por el centro de la acera para que no te cojan de un coche o de un portal" Para volverse loca...

— Funny_Valentine (@pan_de_ajofrito) septiembre 9, 2015
@pan_de_ajofrito @Barbijaputa Consejos que me han dado: si usas spray en defensa 1) decir que te lo has encontrado o 2) tirarlo después. Triste

— Ainara (@AinaraUri) septiembre 9, 2015
@Barbijaputa @SitaFreak en Burgos también

— con2os (@aguilarense82) septiembre 9, 2015
@Barbijaputa @SitaFreak En Andalucía también.

— Elisa (@miquinta1) septiembre 9, 2015
@Barbijaputa yo soy de las que van con el 112 marcado todo el camino

— Parish (@lindaftv) septiembre 9, 2015
Intercambio de "trucos" en el Twitter de @Barbijaputa con los que evitar ser agredidas. Evitarlo... nosotras... tiene tela la realidad ¿eh?

— Pancetita (@Laurrainee) septiembre 9, 2015

Tenemos dos opciones: o aceptamos todos para empezar a interiorizar que esta realidad que afecta a la mitad de la población existe y que las mujeres tememos a cualquier hombre porque todas hemos sufrido agresiones en la calle en menor o mayor nivel (no sólo están las violaciones, también el acoso callejero, las persecuciones, agresiones verbales, manoseos y toqueteos, forcejeos... imposible de extraer por ejemplo a los payos, si queremos entrar en el juego de los que alegan que es lo mismo) o seguimos debatiendo sobre lo injusto que es para los hombres que tengamos miedo a cualquiera.

La decisión es personal pero nos afecta a todos.”

6^a Sesión:

- **Doc. 19:**



¡Construimos un nuevo mañana hoy!

ALDEANO JOHN: Hemos estado probando algo nuevo en el reino
Desde que os fuisteis
Sin un rey en el trono
nos quedamos solos
Para construir un nuevo mañana aquí y ahora

¿Qué tal si todos los que tienen una opinión pudiesen opinar?
Por cada punto a tratar
simplemente votamos

ALDEANO JOHN+ALDEANOS:
¡Construimos un nuevo mañana hoy!

GALAVANT: *Así que, ¿el carnicero puede votar?* **ALDEANO JOHN:** ¡Sí!

REY RICHARD: *¿El panadero puede votar?*
ALDEANO JOHN: ¡Sí!
¡Y todos los que antes no podían votar!

CARNICERO: Excepto por supuesto las mujeres

PANADERO: Y a él o a él tampoco los dejamos
ALDEANO JOHN: Nos referíamos a los demás **MERCADER:** ¡Excepto los pobres!
GALAVANT: *Es bastante "progre" para ser la Edad Media.* **REY RICHARD:** ¡Bah!

ALDEANO JOHN: Votamos por cualquier cuestión pública apremiante
O bien decimos...

ALDEANOS: ¡Sí!
ALDEANO JOHN: O decimos...
ALDEANOS: ¡No!
GALAVANT: Guay

ALDEANO JOHN: *Todos pueden elegir*
PANADERO: Excepto ya sabéis quien
ALDEANO JOHN+ALDEANOS: ¡Mientras construimos un nuevo mañana hoy!

PEASANT JOHN: We've been trying something new in the dominion
Since you went away-
With no king upon the throne,
We've all been left alone
To build a new tomorrow here today

What if every single soul with an opinion
Got to have their say?
If on every point of note,
We simply took a vote

PEASANT JOHN + PEASANTS: We build a new tomorrow here today!

GALAVANT: *So the butcher gets a vote?*

PEASANT JOHN: *Yup!*

KING RICHARD: *The baker gets a vote?*
PEASANT JOHN: *Yup!*
And everyone who couldn't vote before!

BUTCHER: Except of course the women
BAKER: And we won't let him or him in

PEASANT JOHN: We mean everybody else
MERCHANT: Except the poor!
GALAVANT: *Progressive for the middle ages*
KING RICHARD: *Meh*

PEASANT JOHN: Then we vote on ev'ry pressing public question
Either-

PEASANTS: *Yay!*
PEASANT JOHN: Or-
PEASANTS: *Nay!*
GALAVANT: *Nice*

PEASANT JOHN: *Everybody gets to choose*
BAKER: Except the you-know-whos
PEASANT JOHN + PEASANTS: As we build a new tomorrow here today!

ALDEANO JOHN: Si queréis hablar o hacer una sugerencia, simplemente os ponéis de pie

ARTESANO: ¡Oh!

ALDEANO JOHN: ¡Y, hola!

REY RICHARD: ¡¿Él?!

ARTESANO: Todos valen lo mismo

CARNICERO: Excepto por supuesto los pobres

PANADERO: ...Y los leprosos

MERCADER: ...Y los pelirrojos

ARTESANO: ...Y las brujas

MONJE: ...Y los paganos

SOLDADO: ...Y los bastardos

TENDEROL: ...Y los gitanos

ANCIANO: ...Y los comunistas

PANADERO: ...Y los hippies

ALDEANOS: ¡Mientras construimos un nuevo mañana!

ALDEANO JOHN: ¡*Un mañana justo y honesto!*

ALDEANOS: ¡Un mañana más concienciado hoy!

Así que marcharemos juntos hacia el futuro

ALDEANO JOHN: Bueno, no todos exactamente. ¡Solo los que se parecen a mí!

ALDEANOS: Se llama democracia...

ANCIANO: Los que tienen tierras...

MERCADER: Y los adinerados...

MONJE: Y los devotos...

TENDEROL: Y los sanos...

CARNICERO: Y los heteros...

PANADERO: Y los blancos...

CARNICERO: ¡Y nos referimos solo a los de sexo masculino!

ALDEANO JOHN: ¡Si reúnes todas esas condiciones entonces vales!

ALDEANO JOHN+ALDEANOS: ¡Mientras construimos un nuevo mañana hoy!

PEASANT JOHN: If you'd like to make a statement or suggestion,
Simply stand

TRADESMAN: *Ooh!*

PEASANT JOHN: And hey!

KING RICHARD: *Him?*

TRADESMAN: Every person counts the same

BUTCHER: Except of course the lame

BAKER: ...and the lepers!

MERCHANT: ...and the gingers!

TRADESMAN: ...and the witches!

FRIAR: ...and the heathens!

SOLDIER: ...and the bastards!

SHOPKEEPER: ...and the gypsies!

OLD MAN: ...and the commies!

BAKER: ...and the hippies!

PEASANTS: As we build a new tomorrow!

PEASANT JOHN: *A fair and square tomorrow!*

PEASANTS: A more aware tomorrow here tomorrow today!

So we all would march together towards the future

PEASANT JOHN: Well not "all" per se
Just the ones who look like me!

PEASANTS: It's called democracy...

OLD MAN: The landed-

MERCHANT: And the wealthy-

FRIAR: And the pious-

SHOPKEEPER: And the healthy-

BUTCHER: And the straight ones-

BAKER: And the pale ones-

BUTCHER: And we only mean the male ones!

PEASANT JOHN: If you're all of the above, then you're ok!

PEASANT JOHN + PEASANTS: As we build a new tomorrow here today!

Nombre: _____ Apellidos: _____

1. Identifica los tipos de democracia presentes en la canción y explica tu respuesta brevemente (fíjate en quién vota y cómo votan).

2. Define el concepto de DEMOCRACIA.



3. Imagina que eres un ateniense del siglo V o IV a. C. ¿Pensarías que la España actual es una democracia, desde tu punto de vista griego? Justifica el por qué. [2 puntos]

4. Observa la imagen y responde: ¿Qué importancia pudo tener esta ilustración en la historia de la esclavitud? ¿A qué hace referencia? ¿Con qué propósito fue creada? [2 puntos]

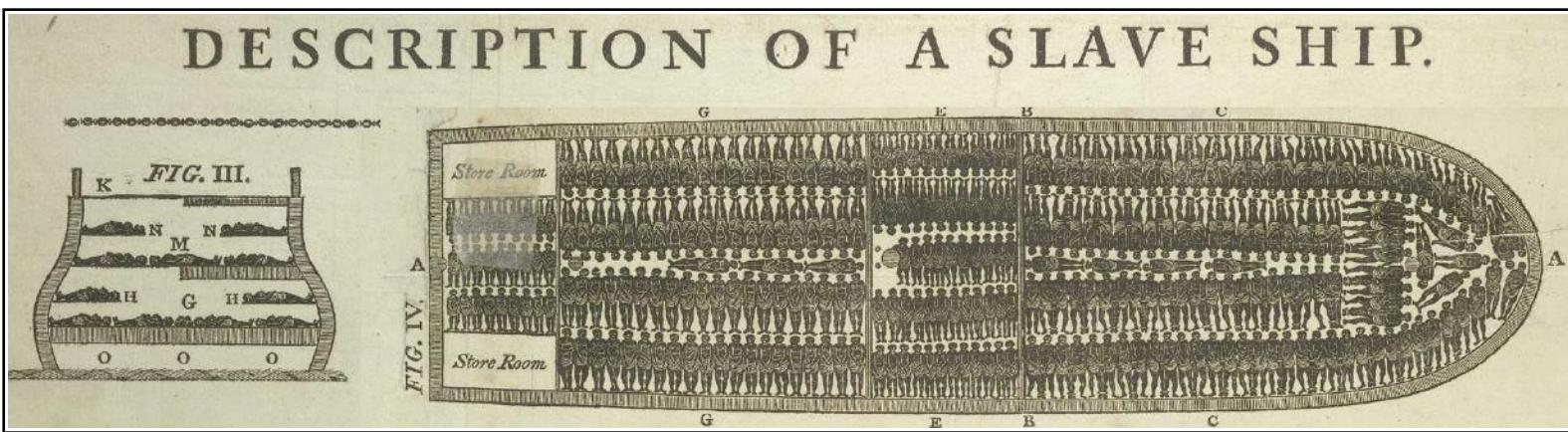


Diagrama presentado por William Wilberforce ante el Parlamento de Gran Bretaña en 1788.

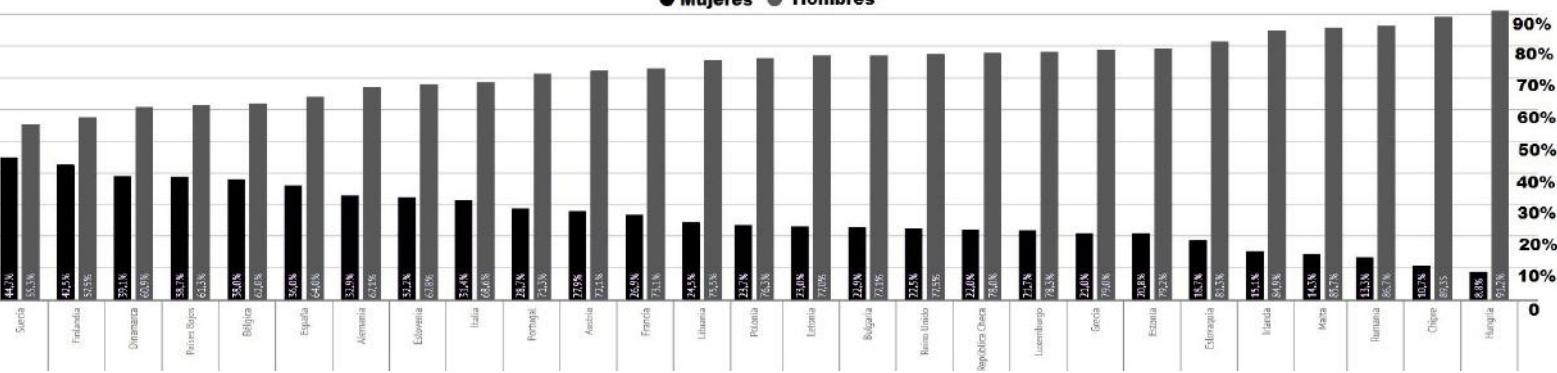
5. El movimiento sufragista y las organizaciones obreras creían que la obtención del derecho al voto traería consigo una mayor igualdad. Lee la siguiente frase, observa los gráficos y responde: ¿Es la democracia sinónimo de igualdad? ¿Hay algún tipo de democracia que haga especial énfasis en esta materia? [2 puntos]

"Si no hay comida cuando se tiene hambre, si no hay medicamentos cuando se está enfermo, si hay ignorancia y no se respetan los derechos elementales de las personas, la democracia es una cáscara vacía, aunque los ciudadanos voten y tengan Parlamento"

Nelson Mandela (1998)

Composición de los Parlamentos nacionales de la Unión Europea

● Mujeres ● Hombres



► BRECHA SALARIAL EN 2013

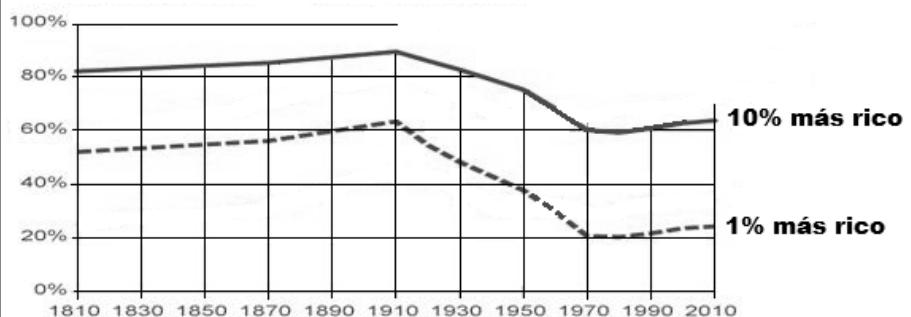
En %, en cuánto es inferior la retribución por hora trabajada de la mujer respecto a la del hombre.

España 19,3

Zona euro 16,6

Fuente: Eurostat.

% de riqueza que poseen los más ricos en la UE



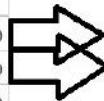
FUENTE: Thomas Piketty "El Capital en el Siglo XXI"

PREGUNTA EXTRA (para subir nota y/o combatir el aburrimiento)

6. Identifica los tipos de sistema electoral. [1 punto extra]

Zaragoza

2015	
Candidaturas	Votos
■ PARTIDO POPULAR EN COALICIÓN CON EL PARTIDO ARAGONÉS	161.341 (30,31%)
■ PARTIDO SOCIALISTA OBRERO ESPAÑOL	118.742 (22,30%)
■ PODEMOS	102.189 (19,20%)
■ CIUDADANOS-PARTIDO DE LA CIUDADANÍA	94.800 (17,81%)
■ UNIDAD POPULAR EN ARAGÓN: IZQUIERDA UNIDA, CHUNTA ARAGONESISTA, UNIDAD POPULAR EN COMÚN	34.773 (6,53%)
■ UNIÓN PROGRESO Y DEMOCRACIA	4.495 (0,84%)
■ PARTIDO ANIMALISTA CONTRA EL MALTRATO ANIMAL	4.042 (0,76%)



Candidaturas	Votos	Diputados
■ PARTIDO POPULAR EN COALICIÓN CON EL PARTIDO ARAGONÉS	261.420 (49,94%)	1
■ PARTIDO SOCIALISTA OBRERO ESPAÑOL	262.026 (50,06%)	0

Zaragoza

2015		
Candidaturas	Votos	Diputados
■ PARTIDO POPULAR EN COALICIÓN CON EL PARTIDO ARAGONÉS	161.341 (30,31%)	3
■ PARTIDO SOCIALISTA OBRERO ESPAÑOL	118.742 (22,30%)	2
■ PODEMOS	102.189 (19,20%)	1
■ CIUDADANOS-PARTIDO DE LA CIUDADANÍA	94.800 (17,81%)	1
■ UNIDAD POPULAR EN ARAGÓN: IZQUIERDA UNIDA, CHUNTA ARAGONESISTA, UNIDAD POPULAR EN COMÚN	34.773 (6,53%)	0
■ UNIÓN PROGRESO Y DEMOCRACIA	4.495 (0,84%)	0
■ PARTIDO ANIMALISTA CONTRA EL MALTRATO ANIMAL	4.042 (0,76%)	0

Zaragoza

2015		
Candidaturas	Votos	Diputados
■ PARTIDO POPULAR EN COALICIÓN CON EL PARTIDO ARAGONÉS	161.341 (30,31%)	1
■ PARTIDO SOCIALISTA OBRERO ESPAÑOL	118.742 (22,30%)	0
■ PODEMOS	102.189 (19,20%)	0
■ CIUDADANOS-PARTIDO DE LA CIUDADANÍA	94.800 (17,81%)	0
■ UNIDAD POPULAR EN ARAGÓN: IZQUIERDA UNIDA, CHUNTA ARAGONESISTA, UNIDAD POPULAR EN COMÚN	34.773 (6,53%)	0
■ UNIÓN PROGRESO Y DEMOCRACIA	4.495 (0,84%)	0
■ PARTIDO ANIMALISTA CONTRA EL MALTRATO ANIMAL	4.042 (0,76%)	0

ANEXO II. PROYECTO DE INNOVACIÓN-INVESTIGACIÓN: “LA DEMOCRACIA”

1. INTRODUCCIÓN

El presente proyecto pretende implementar una experiencia innovadora en el aula siguiendo los principios de la investigación-acción, orientados a crear cambio y mejorar la práctica tanto docente como del alumnado. La problemática sobre la que se busca actuar es la dificultad que, de acuerdo con numerosas investigaciones, muestran los adolescentes a la hora de pensar históricamente y, en concreto, para comprender los conceptos históricos abstractos de manera satisfactoria.

El papel esencial que tiene el desarrollo conceptual en la educación indica la importancia de subsanar este problema, lo que se intentará lograr aplicando la metodología conocida como *Learning Cycle*, fundamentada en partir de lo concreto para aumentar progresivamente el nivel de abstracción. Esta aproximación resulta especialmente adecuada, habida cuenta de la mayor facilidad de aprehensión que presentan los conceptos de naturaleza más concreta y vinculados a la realidad identificable por los estudiantes.

Por lo tanto, la base de nuestra actuación pasará por poner en marcha un proceso de cambio conceptual que parta de las dimensiones más concretas del concepto a tratar para ir ganando en complejidad paulatinamente, planteando para ello escenarios y actividades que sean desafiantes para los alumnos, en la medida que les proporcionen información desconocida que les haga cuestionarse y revisar las concepciones previas que tuviesen sobre el tema abordado.

Una particularidad reseñable de la experiencia que nos ocupa es que ha sido concebida para su aplicación en el marco de la asignatura de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, la cual se ha incorporado recientemente como materia de libre configuración autonómica en el currículo aragonés de Bachillerato en virtud de las Instrucciones de 10 de julio de 2015, del Secretario General Técnico, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, ofertándose como alternativa a la Religión para los alumnos de primer curso de las modalidades de Ciencias, Humanidades y Ciencias Sociales y Artes, y de cuya docencia nos hemos ocupado durante el período correspondiente a los Prácticum II y III.

La puesta en marcha de un proyecto en torno al aprendizaje de un concepto histórico en la referida asignatura resulta más pertinente de lo que pueda parecer en un primer momento, puesto que, como han señalado en múltiples autores, las finalidades educativas de la Historia son coincidentes con las de la formación ciudadana (Navarro y De Alba, 2011), hasta el punto de que el conocimiento sobre los orígenes y relaciones causales de los problemas sociales que proporciona la conciencia histórica es

condición necesaria para el ejercicio de una ciudadanía democrática plena (López Facal y Valls Montès, 2012).

La utilización del método enunciado, en el que tendrá un especial peso el tratamiento de fuentes documentales para asegurar un aprendizaje significativo al tiempo que se fortalece la progresión conceptual del alumnado, se espera que arroje unos resultados positivos, que se acerquen a una comprensión lo más completa posible del concepto propuesto, a pesar de su complejidad.

2. PLANTEAMIENTO GENERAL Y CONTEXTO TEÓRICO DEL ESTUDIO

2.1. DIAGNÓSTICO DE LA SITUACIÓN ACTUAL

La problemática a la que busca responder este estudio es doble, aunque sus dos dimensiones se encuentran estrechamente relacionadas. Por un lado, nos enfrentamos con la comprensión limitada de los conceptos históricos que parecen evidenciar los adolescentes, una idea que se cimenta en los estudios desarrollados desde mediados del siglo XX siguiendo los presupuestos de la teoría del aprendizaje de Piaget y que, con trabajos como los de Edwin Arthur Peel y Roy Norman Hallam en la década de los 70, establecieron las dificultades de los estudiantes para razonar sobre contenidos sociales (Carretero y Limón, 1993). En concreto, estas investigaciones determinaron que las complicaciones para pensar de manera hipotético-deductiva son incluso mayores en Historia que en otras materias, retrasándose en esta disciplina la etapa de “operaciones formales” piagetiana desde los 11 años habituales hasta los 16’5 (Booth, 1983), lo que llevó a que incluso se llegase a cuestionar la posibilidad y pertinencia de la enseñanza de la Historia con anterioridad a esas edades.

Las conclusiones de carácter tan extremo comenzaron a ponerse en tela de juicio a principios de los 80, tomándose conciencia de la especificidad del aprendizaje de los contenidos históricos y de los distintos criterios que miden el desarrollo cognitivo con respecto a la disciplina. La situación a la que habremos de hacer frente -los problemas de los alumnos para el entendimiento adecuado de los conceptos históricos a los que ya hemos hecho referencia- no tendrá la gravedad que enunciaban las investigaciones de décadas pasadas, puesto que, tal y como señala el estudio llevado a cabo por Carretero, Asensio y Pozo en 1991, las dificultades de los alumnos serían perfectamente subsanables, al producirse una comprensión parcial de los conceptos pero en ningún caso una incomprensión total (Carretero, 2011).

Los resultados de la investigación de Carretero, Asensio y Pozo arrojan que se produce una mejora en la comprensión conceptual como consecuencia de la edad, siendo más lenta la adquisición de lo que Carretero (2011) denomina como contenidos de tipo cronológico y sociopolítico, dado su carácter relacional y su grado de abstracción, frente a la facilidad que demuestran los conceptos de carácter personalizado, referentes a realidades más concretas e identificables para los discentes.

Un adecuado entendimiento de los conceptos resulta fundamental, dada la centralidad de los mismos en la educación al conformar el andamiaje con el que damos sentido al mundo y con el que se construyen las redes de conocimiento y el propio significado (Nichol y Dean, 1997). De este modo, una comprensión profunda de la Historia sólo tendrá lugar cuando se adquiera una serie de conceptos sustantivos (Lee, 2011), esenciales por su utilidad durante largos períodos históricos pero especialmente complejos por la variación de su significado con el paso del tiempo, por lo que la visión de los estudiantes dependerá en gran medida de su conocimiento sobre los mismos en un momento determinado de la Historia. Todo ello nos indica la importancia de conocer las ideas previas o ingenuas que el alumnado posee sobre los diferentes conceptos, pudiendo actuar estas preconcepciones como obstáculos para la adquisición del conocimiento formal por ser habitualmente erróneas, pero que en cualquier caso proporcionan el modelo mental que servirá como base para la construcción de un aprendizaje significativo (Chi y Roscoe, 2002).

La segunda realidad que aborda nuestro proyecto son las dificultades de los estudiantes para la comprensión de los conceptos políticos generales, la cual se encuentra directamente relacionada con los problemas de aprendizaje histórico ya reseñados (Pagès, 2007). Este panorama es el que reflejan las numerosas investigaciones desarrolladas para responder a la creciente preocupación extendida por todas las democracias occidentales sobre el distanciamiento de la juventud de la participación y del compromiso político, destacando el ambicioso estudio realizado por *The International Association for the Education of Educational Achievement* entre 1997 y 2001 en torno a los conocimientos cívico-políticos de los alumnos de 15 años de 24 países, cuya principal conclusión fue que la comprensión de los adolescentes de los valores democráticos y de las instituciones de sus respectivos estados era superficial (Santisteban y Pagès, 2007).

La solución a esta cuestión parece pasar por la misma respuesta que elaboraremos para la primera situación descrita, si tenemos en cuenta la contribución esencial que el aprendizaje histórico efectúa a la hora de comprender las creencias e ideologías políticas y la “maquinaria democrática” en general (Pagès, 2007: 210).

2.2. MARCO TEÓRICO DE LA INTERVENCIÓN PROPUESTA

El enfoque de la intervención que planteamos para atender los problemas anteriormente expuestos se fundamentará en lo arrojado por diversos estudios sobre el desarrollo conceptual. Jerome Bruner lo concebía como un “proceso continuo e incremental” de suma y refinamiento progresivo de los conceptos (Nichol y Dean, 1997), una visión coincidente con lo defendido por Carretero (2011), quien establece que la evolución del pensamiento conceptual de los alumnos parte de la comprensión de las dimensiones más concretas de los conceptos para ir ganando en abstracción paulatinamente.

De manera paralela, los estudiantes entienden en primer lugar los conceptos de manera estática y aislada, dotándoles de una mayor complejidad al relacionarlos entre sí, insertándolos en una red

conceptual. Esta perspectiva obedece a una concepción constructivista del conocimiento, en la que éste se contempla como un conjunto de proposiciones interrelacionadas que conforman un determinado modelo mental (Chi y Roscoe, 2002). Este modelo puede estructurarse de forma fragmentaria o coherente, pudiéndose emplear en el segundo caso para construir explicaciones consistentes sobre la realidad, siempre y cuando el principio organizador que lo sostiene no sea incorrecto. La labor del docente consistirá en explicitar las concepciones erróneas o conocimiento ingenuo que el alumnado posee de manera implícita, haciéndolo consciente de lo equivocado de sus creencias para poner en marcha una “redescripción representacional” (Pozo, 1999: 516).

Este cambio conceptual se obtendrá a través del desplazamiento de las concepciones incorrectas de los discentes, a través de la acumulación de los procesos de aprendizaje conocidos como “asimilación” –en el que la nueva información proporcionada es integrada en el modelo mental por no contradecir lo que el estudiante cree– y “revisión” –en el que el conocimiento surge de la contradicción que la nueva proposición genera entre las ideas del alumno– (Chi y Roscoe, 2002).

Por lo tanto, la construcción de la comprensión conceptual es una tarea que debe involucrar la mente de los estudiantes, siendo la mejor forma de lograr tal objetivo la utilización de la discusión en la enseñanza. Esta estrategia permite aprovechar el potencial educativo que tiene la interacción con otros compañeros, la cual contribuye a ampliar y refinar el andamiaje conceptual de los alumnos como resultado del conflicto entre pares y del posterior establecimiento de acuerdos de significado (Nichol y Dean, 1997).

La utilización de la discusión para la enseñanza de la Historia es una de las recomendaciones de Martin Booth (1983) para mejorar el manejo de conceptos de alto nivel por parte de los discentes, lo que entraña con las conclusiones de las investigaciones dirigidas a paliar la desafección política de los jóvenes. Ésta es la idea que sostienen autores como Arthur, Davies, Wrenn, Haydn y Kerr, quienes consideran que la manera de dotar de sentido a la perspectiva política pasa por relacionar el aprendizaje de la Historia con el presente mediante el trabajo de problemas sociales relevantes (Navarro y De Alba, 2011). De la misma opinión son López Facal y Valls Montès (2012), partidarios de la generalización de los debates sobre temas socialmente conflictivos para mejorar la formación en la participación democrática de los estudiantes, erigiéndose la discusión como el mejor mecanismo para visibilizar la pluralidad de puntos de vista y fomentar la argumentación razonada.

A tenor de lo previamente expuesto, la hipótesis-acción que guiará nuestro proyecto abordará los problemas de comprensión conceptual de los adolescentes tomando como base el conocimiento previo que poseen, utilizando los mecanismos de indagación pertinentes para averiguar las características del mismo. Las concepciones del alumnado sobre el concepto a trabajar, la democracia, presumimos que estarán estrechamente vinculadas al momento actual, no siendo plenamente conscientes los estudiantes de su dimensión diacrónica. El acceso de los discentes a una comprensión más profunda se obtendrá a través de la aplicación de los principios del *Learning Cycle*, partiendo de sus ideas previa relativas a la realidad concreta del presente, para ir incrementando progresivamente los niveles de abstracción al aumentar la complejidad relacional y temporal de los rasgos a tratar. La

metodología didáctica que se usará para conseguir esa evolución conceptual e iniciar los procesos de asimilación y revisión citados se fundamentará en la integración del debate y la participación –necesarias para el ejercicio de una ciudadanía democrática activa– con la aproximación al trabajo del historiador mediante el manejo de fuentes textuales, capacitando a los alumnos para un empleo más eficiente del concepto estudiado al tiempo que se mejora su conciencia tanto histórica como, consecuentemente, ciudadana.

3. PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA OBJETO DE ESTUDIO

3.1. ANÁLISIS DEL CONCEPTO

El concepto en torno al cual se va a desarrollar nuestro proyecto de innovación-investigación es, el de “democracia”. La definición de todo concepto es una tarea compleja de por sí, como indicaran Nichol y Dean (1997), pero en el caso que nos ocupa entraña unas dificultades adicionales que desaconsejan cualquier tipo de simplificación. Una de estas complicaciones es la que deriva de la necesidad de que la acepción sea al mismo tiempo prescriptiva y descriptiva, lo que supone aunar la democracia “ideal” con la “real” reflejando la transformación de la teoría en la práctica (Sartori, 1993). A ello debemos sumar que la democracia es uno de los “conceptos sustantivos” que Peter Lee (2011) considera como claves en la alfabetización histórica, poseyendo un carácter diacrónico que implica que su significado se vaya modificando con el paso del tiempo.

De cualquier modo, la discusión teórica sobre la definición de la democracia no puede pasar por alto el significado literal del propio término, el cual abre todo debate sobre el mismo, de acuerdo con Giovanni Sartori (1993). El origen etimológico de la democracia se remonta a la Grecia de mediados del siglo V a. C., siendo acuñada la palabra *demokratía* (δημοκρατία) –gobierno o poder del pueblo– por los detractores de ese sistema, para señalar el poder excesivo que a su juicio ostentaba el *demos* o pueblo (Dahl, 2004)¹. Esta definición de la democracia etimológica o “literal” introduce la problemática de identificar quiénes conforman el *demos* y, por lo tanto, son los titulares de la soberanía, siendo un concepto que a su vez ha tenido diversas encarnaciones históricas que han marcado las características de la democracia en cada época (Sartori, 1993).

El significado literal ha dado lugar a acepciones como la de Norberto Bobbio, que aspira a salvar las diferencias temporales reduciendo la democracia a su esencia, entendiéndola como el “conjunto de reglas procesales para la toma de decisiones colectivas” que buscan propiciar la participación más amplia posible y que tiene a la mayoría como regla en base a la que aceptar las decisiones adoptadas (Mora Oropeza y Estepa Giménez, 2012: 95). Sin embargo, tal y como indican,

1 Sus partidarios preferían emplear el vocablo *isonomía*, equivalente a la igualdad de derechos políticos y civiles de todos los ciudadanos.

entre otros, Amartya Sen, la democracia no se limita únicamente a un “gobierno de la mayoría”, sino que incluye una serie de “exigencias complejas” entre las que se cuentan el derecho al voto, el respeto a los resultados electorales o la garantía de unos derechos civiles que posibiliten el ejercicio de la ciudadanía (94). Frente a estas conceptualizaciones que integran todo el repertorio democrático, nos encontramos con aquellas de tipo “instrumental” que centran su atención en los procedimientos de la democracia como sistema electoral, categoría que engloba la influyente teoría competitiva de Schumpeter, en la que se concibe la democracia como una “sagacidad institucional para llegar a decisiones políticas en las que algunas personas adquieran el poder de decidir por medio de una lucha competitiva por el voto popular” (Sartori, 1993: 10).

Todas las definiciones expuestas tienen en común el hacer referencia en exclusiva a la concepción contemporánea de la democracia, equivalente a la democracia representativa o liberal, excluyendo las manifestaciones históricas anteriores del concepto (Del Águila, De Gabriel, García Gutián, Rivero y Vallespín, 2006). Estas carencias se explican por la confusión existente entre liberalismo y democracia desde que ambos principios confluyesen a mediados del siglo XIX, siendo necesario alcanzar una acepción que supere estas limitaciones (Sartori, 1993). La tesis unitaria de la democracia de Sartori se enfrenta a este problema al postular la existencia de un cuerpo central en la teoría democrática, pero no lleva la propuesta hasta sus últimas consecuencias, puesto que dentro de esta unidad establece una discontinuidad que separa la denominada “democracia de los antiguos” (o democracia directa) de la de “los modernos” (asimilable a la democracia indirecta o liberal).

La definición de conjunto que buscamos debe conciliar los dos modelos antagónicos que mantiene Sartori, lo que intenta conseguir la tercera de las acepciones que la RAE proporciona para el término “democracia”: “doctrina política según la cual la soberanía reside en el pueblo, que ejerce el poder directamente o por medio de representantes” (RAE, 2014). Esta proposición nos remite de nuevo a la democracia etimológica, situando como elemento central de la teoría democrática la emanación de las fuentes de poder de la voluntad popular (Dahl, 2004). A partir de ese núcleo básico podemos ampliar los límites del concepto siguiendo las indicaciones de Robert Dahl, quien asevera que el “gobierno del pueblo” que defiende la democracia es “un conjunto de experiencias políticas, de instituciones, de valores, de culturas políticas e incluso de sociedad” (Del Águila *et al.*, 2006: 50).

Por lo tanto, la definición de democracia con la que vamos a trabajar en este proyecto se basará en las consideraciones expuestas, las cuales reformularemos de la siguiente manera: “democracia, doctrina política que defiende una forma de gobierno y de sociedad fundamentadas en la voluntad y la participación popular y regidas por un sistema de derechos”.

Una vez establecido el significado convencional que otorgaremos al concepto a manejar, determinaremos las dimensiones cuyo estudio permitirá al alumnado acceder a una comprensión profunda de la democracia. El criterio que seguiremos para esta tarea se basará en los fundamentos del mencionado *Learning Cycle*, lo que supondrá que organicemos los contenidos de acuerdo con su grado de abstracción, con independencia de factores cronológicos.

De este modo, el primer escalón que abordaremos será el que hace referencia a la realidad que

resulta más concreta y familiar para los estudiantes, la de la democracia representativa o liberal, puesto que como señala Peter Lee (2011) el conocimiento de los alumnos sobre conceptos diacrónicos se halla estrechamente vinculado a la concepción actual de los mismos. El primer rasgo que examinaremos será el que se adivina como más simple, por ser relativo al significado literal de la democracia, correspondiendo a la expansión gradual del sufragio –y por tanto, del *demos* o pueblo protagonista de la democracia– que se produjo a lo largo de los siglos XIX y XX dentro del modelo del gobierno representativo (Dahl, 2004). En este primer siglo será cuando se fragüe la idea moderna de la democracia, fundada sobre los presupuestos teóricos del liberalismo y espoleada por las revoluciones americana y francesa y la evolución del parlamentarismo inglés. El crecimiento de la población industrial conllevó la reivindicación de la extensión de los derechos políticos, frente a las restricciones impuestas por la burguesía triunfante a través del sufragio censitario (Canfora, 2004), viviendo esta lucha varios hitos que exploraremos brevemente con los estudiantes, como la aprobación del sufragio universal masculino por primera vez en 1848 en Francia o la consecución del femenino en Inglaterra en 1928 tras años de pelea de las sufragistas británicas.

El segundo rasgo que distinguiremos dentro de la democracia liberal serán los diferentes mecanismos de conversión o “correas de transmisión” (Sartori, 1993: 22) que traducen el voto de la ciudadanía en una determinada representación parlamentaria. La democracia es un producto histórico, lo que consecuentemente ha provocado que existan importantes diferencias en los sistemas electorales de los distintos estados en función de su experiencia histórica, su tamaño o su composición étnica (Dahl, 2004). Entre la diversidad de sistemas que conviven en el mundo actual, centraremos nuestra atención en los tres más extendidos y que se hallan presentes en el contexto europeo más próximo al alumnado. El sistema de representación proporcional, aplicado en el Estado español y la mayor parte de Europa, es el que presenta una mayor correspondencia entre el número de votos obtenidos y el de escaños concedidos, hasta el punto de ser considerado por pensadores como Luciano Canfora (2004) como la única forma de hacer efectivo el sufragio universal.

No es de extrañar que la modificación de las leyes electorales en sentido proporcional fuese la aspiración de los partidos de masas una vez obtenido el voto universal, materializándose durante la primera mitad del siglo XX (Canfora, 2004). Sin embargo, las décadas siguientes a la Segunda Guerra Mundial verían el progresivo abandono del sistema proporcional en Occidente, buscándose limitar la participación ciudadana mediante la aprobación de una normativa electoral de carácter mayoritario, la cual facilita la gobernabilidad a costa de disminuir la influencia del sufragio universal (Mora Oropeza y Estepa Giménez, 2012). Las instituciones políticas de este tipo incluyen el sistema de escrutinio mayoritario uninominal (*o fist-past-the-post*) propio de las democracias anglosajonas, en el que cada distrito electoral produce un único ganador, y la segunda vuelta electoral, utilizada en países como Francia, y que enfrenta a los dos candidatos más votados en una segunda ronda. La aplicación de estas medidas dificultan la representación de las minorías en el parlamento, al tiempo que restringen el arco de opciones políticas, desplazando al electorado hacia el centro y favoreciendo la estabilidad gubernamental (Canfora, 2004).

La siguiente dimensión supondrá aproximar a los alumnos al “debate clásico” entre democracia directa y representativa (Mora Oropeza y Estepa Giménez, 2012: 96), enunciado por el filósofo francés Benjamin Constant ya en 1819 en su obra *De la libertad de los antiguos comparada con la de los modernos*. Este escalón conceptual será susceptible de ser dividido en dos rasgos fundamentales, siendo el primero de ellos relativo al papel del pueblo en el desempeño del poder. La “democracia de los antiguos” era horizontal, ejerciendo los ciudadanos el poder de manera directa, sin intermediarios, mediante la participación en primera persona en las deliberaciones para la toma de decisiones a través de mecanismos como la asamblea o el referéndum, mientras que la “democracia de los modernos” es vertical, adoptando las decisiones representantes escogidos para tal fin por la ciudadanía por medio de elecciones periódicas (Sartori, 1993; Mora Oropeza y Estepa Giménez, 2012). La democracia directa suele considerarse como más cercana al ideal democrático que los sistemas indirectos, pero el alto grado de compromiso que exige de los miembros del *demos* ha hecho que históricamente sólo se dé en unidades políticas de tamaño reducido, como las *poleis* griegas. La forma que tuvo la democracia liberal de adaptarse a la nueva realidad de los grandes estados-nación decimonónicos fue empleando la “práctica no democrática” de la representación (Dahl, 2004: 24), la cual permitiría mantener una relativa oportunidad de intervención de la población en el gobierno, al mismo tiempo que evitaría los “peligros” que su participación directa entrañaría, en opinión de los pensadores liberales (Del Águila *et al.*, 2006: 193).

La participación se encuentra íntimamente ligada con la distinta concepción de la libertad asociada a la democracia directa y a la indirecta, conformando el segundo rasgo de esta dimensión en la que profundizaremos. La libertad “de los antiguos” se caracteriza como “positiva”, entendiéndose como la capacidad de participación en el gobierno, suponiendo la existencia política la totalidad de la vida del ciudadano, quien no tenía derechos garantizados al nivel de persona individual (Sartori, 1993). Por contra, la libertad “negativa” que es propia de la democracia representativa nace precisamente de la menor intensidad de la participación política, lo que posibilita la aparición de una esfera privada que se busca proteger mediante una serie de derechos básicos que permitirían a los individuos el desarrollo de su autonomía personal. Esta libertad protectora persigue combatir el abuso de poder mediante el establecimiento de un sistema de controles y equilibrios que limitan la acción del Estado, erigiéndose la división de poderes en una de sus herramientas esenciales (Del Águila *et al.*, 2006).

El último escalón que trataremos será el que acercará a los alumnos a la amalgama de diferentes discursos que conforman la teoría democrática, para lo que seguiremos el agrupamiento cuatripartito de los mismos llevado a cabo por Rafael del Águila, José Antonio de Gabriel, Elena García Guitián, Ángel Rivero y Fernando Vallespín (2006). El repertorio teórico de la democracia ateniense fue el primero en tomar forma, constituyéndose en el “equivalente exacto de sistema resuelto completamente en soberanía popular” (Sartori, 1993: 139), expresada ésta a través de la participación de los ciudadanos en la asamblea y de la elección por sorteo de los cargos públicos, procedimiento contemplado como más democrático que la votación. Sin embargo, el *demos* sólo comprendía al 20%

de la población ateniense, excluyéndose de los derechos políticos a mujeres, extranjeros y esclavos, cuyo trabajo permitía a los ciudadanos disfrutar de una libertad positiva completa.

La siguiente tradición es el republicanismo, cuerpo de pensamiento ya extinto que nació con la crítica al sistema ateniense de Aristóteles, tuvo a la Roma republicana como modelo ideal y se alzó como el concepto opuesto a la democracia hasta bien entrado el siglo XIX. Este régimen político comparte con la democracia ateniense su concepción activa de la ciudadanía, pero apuesta por un gobierno mixto que combina las instituciones aristocráticas con las democráticas y que garantizaría la estabilidad, libertad y justicia frente a lo que era visto como la “tiranía de la mayoría” o “gobierno de los pobres” de la democracia directa, para lo que se intenta evitar la concentración de poder integrando a las distintas facciones en el gobierno e introduciendo la separación de poderes (Del Águila *et al.*, 2006).

Por su parte, la democracia liberal, como ya hemos esbozado, surge de la revisión de la tradición republicana para adecuarla a la situación política del Occidente de finales del siglo XVIII, aunando en su seno lo que hasta entonces eran dos conceptos antagónicos, la libertad privada y la democracia, al apostar el control del poder político mediante la ingeniería constitucional y por el gobierno representativo, reflejando los recelos burgueses ante la intervención de las clases populares (Del Águila *et al.*, 2006).

Finalmente, el discurso de la democracia radical supone la resurrección del ideal democrático ateniense, recuperado inicialmente por Rousseau como reacción a los preceptos del liberalismo y defendido por los teóricos comunistas y anarquistas tras su puesta en práctica durante la Comuna de París de 1871. Estos autores considerarán la democracia como incompatible con la representación, puesto que la soberanía popular no puede ser delegada (Dahl, 2004). Del mismo modo, se perseguirá restaurar el carácter público de la libertad, basada en el sometimiento a la ley emanada de la voluntad general de la comunidad, la cual tendrá una composición social homogénea, con lo que se asociará de nuevo la democracia a la igualdad, en contraposición con el segundo plano que ésta ocupa en la democracia liberal (Del Águila *et al.*, 2006; Sartori, 1993).

3.2. PREVISIONES/HIPÓTESIS RELATIVOS AL APRENDIZAJE DEL CONCEPTO

El punto de partida sobre el que se construye nuestro proyecto es la hipótesis de que el conocimiento previo que poseen los estudiantes sobre la democracia se limita en exclusiva a su expresión actual, habiendo pesado más en la formación de esta preconcepción la influencia familiar y de los medios de comunicación en el proceso de socialización política del alumnado que el conocimiento formal impartido en la escuela (Santisteban y Pagès, 2007).

A partir de ese supuesto, prevemos que la comprensión de la primera dimensión –las distintas manifestaciones de la democracia representativa en el mundo contemporáneo– resulte sencilla para los

discentes por corresponderse con el momento histórico de la democracia que conocen de primera mano. El rasgo relativo a la extensión progresiva del *demos* durante los siglos XIX y XX es el que se presenta como más simple, no sólo por la estrecha relación ya señalada que mantiene con la democracia etimológica, sino por tratarse de un contenido que ha sido trabajado por los alumnos el año anterior en el bloque sobre las revoluciones liberal de la materia de Ciencias Sociales de 4º de E.S.O. y, en el caso de los estudiantes procedentes de la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales, mucho más recientemente en la asignatura de Historia del Mundo Contemporáneo del presente curso. Del mismo modo, los diferentes mecanismos para la conversión se nos antojan igualmente asequibles, puesto que el sistema proporcional forma parte de la cultura política de los discentes por ser el procedimiento electoral utilizado en España, mientras que los mecanismos empleados en otros estados serán fácilmente asimilables al no contradecir sus creencias previas.

El verdadero salto conceptual se producirá en el segundo escalón, en el que la introducción de dos realidades opuestas, como son las de la democracia directa y la indirecta, forzará al alumnado a poner en marcha un proceso de revisión de sus ideas incorrectas acerca de la unicidad de la democracia. A pesar del nivel de complejidad de la tarea, ésta nos parece asequible y especialmente adecuada para nuestros alumnos, dado que se encuentran en una edad –entre los 16 y los 18 años– que, de acuerdo con Carretero (2011), permite la aprehensión de los conceptos de carácter diacrónico y del cambio histórico que implican.

El primero de los rasgos de esta dimensión no debería suponer una seria dificultad, si tenemos en cuenta que los discentes probablemente conservarán unas nociones, por mínimas que sean, sobre el asamblearismo de la democracia ateniense, por ser éste un contenido que se aborda superficialmente en la materia de Ciencias Sociales de 1º de E.S.O., proporcionándonos una base sobre la que construir un saber más profundo. Por contra, la exposición de las diferencias entre la “libertad de los antiguos” y la de “los modernos” es una información que resultará completamente novedosa para el alumnado y que le obligará a replantearse la concepción que tenga sobre la libertad. El grado de exigencia aumentará a su vez por la necesidad de establecer conexiones entre las distintas ideas de libertad y el tipo de democracia a la que van asociadas, lo que supone una dificultad adicional propia de los conceptos de sentido relacional (Carretero, 2011).

La profundización en el proceso de aprendizaje nos conducirá al último escalafón, el cual consecuentemente será el de mayor complejidad. Ésta no hará sino incrementarse, como consecuencia de la aproximación a la pluralidad del discurso democrático, lo que requiere de los estudiantes que sometan a una nueva revisión sus conocimientos sobre la democracia, recientemente modificados en la dimensión anterior. Tradiciones como la republicana o el radicalismo democrático pueden ser especialmente difíciles de asimilar por su aparente redundancia con la democracia liberal y la ateniense respectivamente, sobre todo si la construcción de un nuevo andamiaje conceptual se realiza sobre saberes no lo suficientemente asentados.

Por lo tanto, nuestra previsión en torno a la adquisición del tercer escalón por parte de todos los estudiantes no es demasiado optimista, aunque esperamos que la metodología aplicada asegure al

menos el cuestionamiento de lo aprehendido en la dimensión previa. Todo ello no es óbice para que esperemos cumplir plenamente el objetivo primordial de nuestra investigación, consistente en lograr que los alumnos superen el extendido equívoco que reduce la democracia a un sinónimo de “sistema parlamentario” (Canfora, 2004: 288), haciéndolos conscientes de las diversas encarnaciones históricas que ha tenido este concepto y de los valores que se han asociado al mismo a lo largo del tiempo y en función del discurso manejado.

4. METODOLOGÍA

4.1. PLANIFICACIÓN DE LA EXPERIENCIA INNOVADORA

El proyecto de innovación planteado se articula, como se ha expuesto con anterioridad, en torno a la metodología del *Learning Cycle*, la cual ha servido como guía para la elaboración de una serie de actividades y escenarios de enseñanza orientados a trazar una progresión del conocimiento de los estudiantes desde los elementos más concretos del concepto a tratar hasta los más abstractos y complejos, lo que se espera que resulte en el acceso del alumnado a una comprensión profunda. El proceso de aprendizaje en el que se sustenta este método conlleva la transformación de la estructura de representación mental de los discentes mediante el desplazamiento de las creencias incorrectas (Chi y Roscoe, 2002), para lo cual es esencial determinar cuál es ese conocimiento erróneo que se pretende modificar.

La forma que vamos a emplear para averiguar las concepciones previas que poseen los estudiantes sobre el concepto de democracia será la adaptación del sistema empleado por Carretero, Asensio y Pozo en 1991 para conocer la manera en la que los adolescentes entendían distintos conceptos históricos, siendo su probada eficacia el motivo que nos hace decantarnos por esta propuesta (Carretero, 2011). El procedimiento supondrá ofrecer a los alumnos cuatro definiciones cerradas de democracia para que escojan la que más se aproxime a la idea que poseen del concepto, variando el grado de adecuación de las acepciones desde lo anecdótico hasta lo que consideramos como más completo (ver Doc. 1).

La comprobación del conocimiento previo de los discentes a través del mencionado cuestionario se realizará al comienzo de la primera sesión de la experiencia, repitiéndose de nuevo al inicio y al final de la segunda jornada para documentar la evolución conceptual experimentada por los sujetos durante nuestras clases. La duración de la aplicación del proyecto de innovación será de dos sesiones, tiempo que estipulamos como el mínimo necesario para que los alumnos se aproximen a la complejidad que entraña un concepto de la envergadura del que nos ocupa.

Una vez efectuada la prueba de evaluación diagnóstica, nos sumergiremos en la primera dimensión conceptual, la democracia representativa, a través del rasgo relativo a la expansión del voto, para lo cual utilizaremos un gráfico que muestra claramente la evolución de la cantidad de países que

han aplicado algún tipo de sufragio desde finales del siglo XVIII hasta la actualidad, habiéndose marcado con una estrella una serie de hitos fundamentales en este proceso histórico (ver Doc. 2). Se pedirá al alumnado que intente deducir de qué acontecimientos se tratan, con la intención de despertar su curiosidad al tiempo que examinamos nuevamente su conocimiento previo, en este caso el circunscrito a la historia política de la Edad Contemporánea. A continuación nos adentraremos en esos hechos señalados –la progresión del sufragio en Estados Unidos tras la revolución americana y en Francia con las revoluciones de 1789 y 1848 y la extensión del sufragio femenino durante el siglo XX desde su implantación pionera en Nueva Zelanda en 1893– mediante la proyección de un Prezi elaborado a tal efecto (ver Doc. 3), el cual incluirá referencias a la situación en España para entablar conexiones con una realidad con la que los estudiantes se hallan más familiarizados. Todo ello estará sazonado de intercambios informales entre el profesor y los estudiantes, con preguntas dirigidas a facilitar la contextualización del contenido, habida cuenta de la importancia que la interacción social entre alumno y profesor tiene en la formación de conceptos, como indicase Jerome Bruner (Nichol y Dean, 1997), siendo una pauta que repetiremos a lo largo de la experiencia. Las cuestiones que planteemos a los discípulos no estarán determinadas con anterioridad, manteniendo un diseño emergente que nos permitirá adaptarnos al saber que posean los estudiantes sobre la temática expuesta (Hoepfl, 1997).

El rasgo referente a los mecanismos de conversión del voto será introducido utilizando un mapa que representa los distintos sistemas electorales empleados en la actualidad (ver Doc. 4), lo que hará consciente al alumnado de la diversidad que caracteriza a la democracia representativa (Sartori, 1993) de manera completamente visual y efectiva. A continuación se describirán brevemente los tres procedimientos seleccionados (ver Doc. 5) y se procederá a recrear con los alumnos una votación siguiendo cada uno de estos sistemas, con lo que pretendemos que entiendan con claridad su funcionamiento y lograr el alto nivel de significación en el aprendizaje que conlleva la vivencia personal. El ejercicio consistirá en equiparar al conjunto de la clase con un distrito electoral, debiendo votar los estudiantes a uno de los cinco candidatos que se presten voluntarios. Los votos recogidos se interpretarán de acuerdo con los tres sistemas, designándose un único ganador en el caso del “escrutinio mayoritario uninominal”; dos candidatos entre los que deberán elegir a uno de ellos en una segunda votación, de acuerdo con los preceptos de la “segunda vuelta electoral”; y finalmente, siguiendo el sistema electoral proporcional, se repartirán entre las opciones más votadas siete “escaños” –como sucede en la circunscripción electoral estatal de Zaragoza, siendo una nueva medida para acercar la experiencia al entorno del alumnado–, distribuyéndose con la ayuda de un simulador *online* de la Ley D'Hondt².

Por último, pediremos a los discípulos que contesten por escrito a una serie de preguntas (ver Doc. 6) con las que registrar su grado de comprensión del rasgo, interrogándoles sobre los efectos de los mecanismos de conversión de la voluntad popular y acerca de las ventajas y desventajas que perciben en cada procedimiento, lo que entronca con la discusión actual sobre la reforma electoral y

2 http://www.estadisticaparatodos.es/software/misjavascript/javascript_hondt2.html

nos permite cumplir con la recomendación de incorporar problemas “candentes” a las aulas para promover la ciudadanía democrática (Mora Oropeza y Estepa Giménez, 2012: 98).

A continuación abriremos el debate entre la democracia directa y la indirecta presentando la primera de ellas a través de la lectura del “Diálogo de los Persas” de Heródoto (ver Doc. 7), extracto de las *Historias* del autor griego en el que se polemiza sobre el mejor régimen de gobierno, exponiéndose posturas a favor y en contra de la monarquía, la oligarquía y la democracia –aunque denominada en el texto *isonomía*–. La elección de este fragmento cumple con varios propósitos, como son el de aproximar a los estudiantes al significado etimológico de la democracia y el de familiarizar al alumnado con el manejo de fuentes documentales, tarea que los acerca al método del historiador y que es una de las actividades que en opinión de Martin Booth (1983) contribuirá a la mejora de la capacidad de utilización de conceptos, por lo que reincidiremos en su uso a lo largo del proyecto. Pero la principal finalidad del texto será iniciar el proceso de revisión que haga replantearse a los discentes su convicción previa que probablemente limitase la idea de democracia a la representatividad, invitándolos a indicar oralmente las características de la democracia directa que señala el fragmento y que no coinciden con las de la democracia actual.

La participación espontánea de los alumnos será requerida de nuevo para profundizar en el rasgo relativo al papel del pueblo en el ejercicio del poder, haciendo reflexionar a la clase como grupo sobre la participación activa de los ciudadanos en la democracia directa mediante la proyección de una ilustración de la *ekklesia* ateniense (ver Doc. 8), que contrastarán con una fotografía de un pleno del actual Congreso de los Diputados que manifiesta su carácter representativo (ver Doc. 9). Incidiremos en la contraposición entre ambos sistemas mostrando los elementos propios de la democracia indirecta presentes ya en época antigua en Roma, a través de varias imágenes que reflejan el voto secreto o la cartelería electoral pompeyana (ver Doc. 10), con lo que buscamos asentar en el modelo mental de los estudiantes la idea de que esas dos formas de democracia existieron en la sociedad clásica.

El rasgo correspondiente a la diferente concepción de la libertad se construirá a partir del comentario de una fotografía de fragmentos de *ostraka* (ver Doc. 11), debiendo servir para plantear la idea de la rendición de cuentas, del castigo consiguiente del ostracismo y de la falta de protección individual de “los antiguos” frente al sistema garantista actual. La ciudadanía fuerte que implica la libertad “positiva” será puesta de relieve con la explicación de la etimología de la palabra “idiota” (del griego *ἰδιώτης*, *idiotes*), con lo que se espera captar la atención de los estudiantes en un momento crítico de la revisión de sus esquemas mentales, dada la cantidad de información nueva que se les habrá aportado. El estado de esta redescipción representacional será consignado por medio de una nueva batería de preguntas a contestar por escrito, en la que se pondrá a prueba su comprensión de las diferencias esenciales entre estos dos modelos de democracia y con la que además se pretenderá despertar la empatía histórica con quienes produjeron esos sistemas (ver Doc. 12).

La segunda y última sesión de la experiencia comenzará, como ya se ha anunciado, con una nueva respuesta al cuestionario sobre la definición de democracia (ver Doc. 1), para seguidamente llenar de manera conjunta una plantilla (ver Doc. 13) proporcionada por el profesor en la que se

deberán encajar las características definitorias de la democracia directa y representativa, con lo que pretendemos compensar el largo intervalo de una semana transcurrido entre una y otra clase.

La tercera dimensión ocupará el trabajo de la sesión por completo debido a la gran abstracción que presenta, iniciándose con la introducción en forma de proyección (ver Doc. 14) de las cuatro teorías de la democracia que serán posteriormente exploradas por los alumnos, lo que servirá para apuntalar el conocimiento recientemente adquirido sobre la dimensión anterior del concepto.

La actividad que acometerán los alumnos será un debate –a imitación del de Heródoto– en torno a la mejor forma de democracia. Para ello, los estudiantes serán divididos en cinco equipos, cada uno de los cuales recibirá una serie de textos clásicos sobre el discurso democrático que se les asigne (ver Doc. 15), a partir de los cuales deberán extraer argumentos con los que defender su teoría y atacar las de los contrarios. Los extractos que se entregarán al grupo de la democracia ateniense procederán de la “Oración fúnebre de Pericles” inserta en la *Historia de la Guerra del Peloponeso* de Tucídides (431-410 a. C.) y la *Política* de Aristóteles (s. IV a. C.); los del equipo del republicanismo corresponderán a *Sobre la república* de Cicerón (s. I a. C.), *Sistema político, delineado en cortos y fáciles aforismos* de James Harrington (s. XVII) y *El Federalista X* de James Madison, Alexander Hamilton y John Jay (1787); los de los encargados de la democracia liberal serán *De la libertad de los antiguos comparada con la de los modernos* de Benjamin Constant (1819), *La democracia en América* de Alexis de Tocqueville (1840) y *Del Gobierno representativo* de John Stuart Mill (1861); mientras que los de los partidarios de la democracia radical incluirán *El contrato social* de Jean-Jacques Rousseau (1762) y *La guerra civil en Francia* de Karl Marx (1871). El quinto grupo ha sido concebido para mantener un tamaño manejable en los distintos equipos, permitiéndose así una participación equitativa de todos los miembros, y para acomodar a los alumnos que, por los motivos que indicaremos posteriormente, no formarán parte del estudio. En su caso se encargarán de defender una tradición que no forma parte del *corpus* democrático de por sí pero que ha influido en el mismo profundamente, constituyendo la llamada “crítica elitista de la democracia” (Del Águila *et al.*, 2006), la cual suplirá a los alumnos con obras como *Los partidos políticos* de Robert Michels (1911) y *Capitalismo, socialismo y democracia* de Joseph A. Schumpeter (1942).

Esta estrategia didáctica creemos que es la más adecuada para propiciar la comprensión de la democracia en toda su entidad, ya que como exponen Jon Nichol y Jacqi Dean (1997), la discusión resulta esencial para el desarrollo conceptual, al involucrar la elaboración de explicaciones verbales por parte del estudiante que deberán ser refinadas con las aportaciones de sus compañeros, generando una construcción mental a partir del conflicto y de los acuerdos de significado alcanzados entre pares. La propia naturaleza del último escalón conceptual, protagonizado por la diversidad de la democracia, no podría resultar más acorde al uso de la herramienta del debate, el cual se caracteriza precisamente por visibilizar la pluralidad de opiniones y alternativas existentes frente a cualquier problema (López Facal y Valls Montès, 2012). Estas consideraciones no impedirán que recurramos una vez más a solicitar la contestación por escrito de unas preguntas (ver Doc. 16) que persiguen obtener una referencia personalizada de la comprensión adquirida por cada estudiante sobre la multiplicidad de la teoría

democrática, actuando como una información complementaria a la expresada durante el debate.

La experiencia será concluida con la elección final de la definición de democracia que más se ajuste a la idea de los alumnos, las cuales en ese momento habrán debido de experimentar una transformación fundamental como resultado de la sucesión de procesos de asimilación y revisión implementados.

4.2. INSTRUMENTOS Y PROCEDIMIENTOS DE OBTENCIÓN DE INFORMACIÓN

Las estrategias que emplearemos para recopilar la información necesaria para evaluar el éxito de la experiencia y verificar la hipótesis-acción que la sustenta no serán de naturaleza única, sino que combinaremos instrumentos de carácter cerrado con otros de tipo más abierto, con los que pretendemos dotar al proyecto del diseño flexible que requiere toda investigación cualitativa (Taylor y Bogdan, 1987).

La primera tipología de mecanismos, aquella que se compone de preguntas predeterminadas con anterioridad, estará encabezada por el método tomado de la investigación ya reseñada de Carretero, Asensio y Pozo de 1991 y cuyas respuestas nos permitirán conocer el grado de comprensión de la democracia que poseen los estudiantes en tres momentos críticos del proceso de cambio conceptual que buscamos poner en marcha, constituyendo el principal indicador que nos señalará el progreso global de los estudiantes.

Los cuestionarios por escrito complementarán la información aportada por el primer sistema, estando dirigidos a proporcionarnos los datos necesarios para evaluar el grado de adquisición de cada uno de los rasgos en los que hemos descompuesto las distintas dimensiones del concepto. Las respuestas abiertas obligan a los alumnos a elaborar sus ideas y refinárlas antes de ponerlas por escrito, lo que contribuye a ampliar su comprensión conceptual al mismo tiempo que nos proporciona una imagen relativamente fidedigna e individualizada de la representación mental que los estudiantes tienen en un momento determinado. La evaluación de sus contestaciones se realizará siguiendo un sistema de categorías similar al que utilizaremos en el caso de la prueba relativa a la definición del concepto, aunque en esta ocasión no dispondremos de respuestas asociadas a cada uno de los niveles que establezcamos, lo que no será un impedimento para que distingamos varias categorías convencionales para cada variable que nos sirvan para medir la progresión del saber de los alumnos de lo simple a lo complejo (Navarro y De Alba, 2011).

Esta categorización será empleada también con la información producida por la interacción oral desarrollada tanto entre el investigador y los alumnos como entre los propios discentes. Estos intercambios adoptarán, por un lado, la forma de las mencionadas preguntas informales que se lanzarán al conjunto de la clase con el objetivo de contextualizar las explicaciones, centrar la atención de los

estudiantes o comprobar su acceso a los rasgos conceptuales que resulten más sencillos. La otra modalidad que pondremos en práctica será el citado debate con el que se abordará el último escalón y que estará completamente protagonizado por los discentes, con la excepción de las indicaciones previas del profesor y las que resulten precisas durante el desarrollo de la discusión para incentivar la participación de todos los miembros de cada equipo, aspirándose a que los alumnos den rienda suelta a sus pensamientos con naturalidad.

La forma en la que registraremos la producción oral de ambas actividades será mediante la anotación de las aportaciones que consideremos como más relevantes para ilustrar el nivel de desarrollo conceptual del grupo-aula como conjunto o de estudiantes concretos. La observación sistemática será la metodología que guiará todo el proceso de recogida de datos, lo que esperamos que nos asegure unos cimientos suficientemente sólidos sobre los que levantar el aparato reflexivo de nuestra investigación.

5. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

5.1. RELATO DE LA APLICACIÓN PRÁCTICA DE LA EXPERIENCIA

El proyecto de innovación ha sido aplicado, como indicásemos previamente, en el contexto de la materia de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos del primer curso de Bachillerato, encontrándose integrado dentro de la Unidad Didáctica que diseñamos para esa asignatura como parte del Prácticum II. El grupo-aula en el que desarrollamos la experiencia presenta unas características particulares, ya que debido al pequeño tamaño del IES y la condición de la materia como alternativa a la Religión, éste está conformado por 24 alumnos, de los cuales 8 proceden de la modalidad de Ciencias y 16 de la Humanidades y Ciencias Sociales. Sin embargo, el número de sujetos incluidos en nuestro estudio será menor, puesto que la primera de nuestras sesiones coincidió con una excursión de Latín I en la que participaron 6 de nuestros alumnos, reduciendo el tamaño de la muestra a 18 individuos. A pesar de que en la segunda sesión la cantidad de estudiantes presentes fue mayor, hemos preferido no contabilizar sus resultados en nuestro análisis, al considerar que partirían de una situación de desventaja con respecto a sus compañeros que adulteraría las conclusiones de la investigación.

El diseño del proyecto también sufrió modificaciones por circunstancias imprevistas en el momento de su planificación, como fue el caso de la huelga estudiantil convocada para el miércoles 17 de abril, día en el que estaba previsto llevar a cabo la segunda parte de la experiencia. El conocimiento de que íbamos a perder una jornada de clase nos obligó a efectuar cambios en la Unidad Didáctica programada, incluyendo dentro de la primera sesión del proyecto parte del contenido de un epígrafe dedicado a la lucha por la igualdad de género que originariamente habíamos concebido como un bloque independiente y ajeno a nuestra investigación. Afortunadamente, la naturaleza de esta adición, dedicada al movimiento sufragista y la consecución del voto femenino, permitió su incorporación orgánica al rasgo relativo a la extensión del *demos* de la primera dimensión de la democracia, aunque redujo ostensiblemente el tiempo que pudimos dedicar al comentario en común de las imágenes que integraban este contenido (ver Doc. 17).

La duración planificada del debate correspondiente al tercer escalón conceptual se vio también alterada indirectamente por la jornada de huelga, puesto que el éxito de la misma aumentó hasta las dos semanas la separación entre la primera y la segunda sesión de la experiencia, lo que nos forzó a dedicar más tiempo de lo esperado a la actividad de refuerzo que habíamos diseñado sobre la segunda dimensión de la democracia. Del mismo modo, la tarea de contextualización histórica se probó como más importante de lo esperado, ya que el nivel de manejo de los contenidos históricos trabajados por los alumnos durante el curso pasado o presente no era el que hubiésemos previsto, observándose escasas diferencias entre los estudiantes de una y otra modalidad.

Pese a lo expuesto, creemos que la riqueza de la experiencia no se resintió en demasía, resultando significativa e incluso más interesante de lo pensado, puesto que algunos apartados

generaron una mayor respuesta entre el alumnado de la que pudiésemos haber esperado *a priori*. Las intervenciones orales de los discentes cumplieron con nuestras expectativas en cuanto a relevancia y adecuación a la temática tratada, aún teniendo en cuenta la brevedad que las caracterizaba, sorprendiéndonos muy gratamente el desarrollo del debate por la capacidad manifestada para argumentar sus puntos de vista y el respeto mostrado a las opiniones ajenas. Por contra, el discurso se tornaba más desestructurado e inconexo en la expresión escrita de buena parte de los alumnos, pero sin llegar al punto de influir demasiado negativamente en su comprensión conceptual.

5.2. EXPOSICIÓN DEL ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN RECOGIDA

Los datos reunidos mediante los diferentes instrumentos de obtención de información empleados serán expuestos siguiendo la metodología descrita con anterioridad, consistente en la descomposición de cada uno de los rasgos del concepto en una serie de categorías que representan los distintos niveles de comprensión que muestre el alumnado en sus respuestas con respecto a cada variable. La suma de los valores alcanzados por los discentes en cada rasgo nos permitirá medir a su vez el grado de adquisición de su dimensión correspondiente, lo que servirá como registro del proceso de desarrollo conceptual. Todo ello enriquecerá la información aportada por las pruebas de evaluación inicial y final sobre la definición general del concepto, en las que aplicaremos una categorización similar a la hora de valorar las opciones escogidas por los estudiantes.

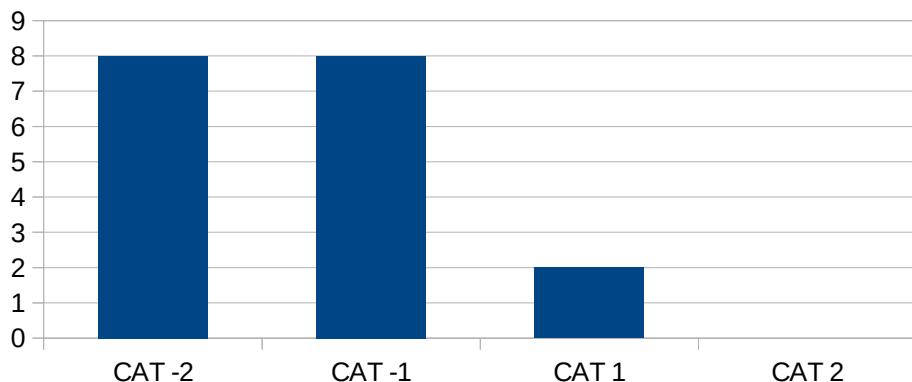
5.2.1. Evaluación del conocimiento previo sobre el concepto

La primera prueba planteada interroga al alumnado acerca de su concepción de la democracia (ver Doc. 1), ofreciéndose las cuatro opciones siguientes, las cuales mostramos asociadas a sus respectivas categorías de profundidad creciente:

- **CAT -2:** forma de gobierno basada en el voto en elecciones libres y periódicas.
- **CAT -1:** sistema de gobierno constituido por representantes electos de los ciudadanos y fundado en el reconocimiento de los derechos individuales.
- **CAT 1:** doctrina política según la cual la soberanía reside en el pueblo, que ejerce el poder directamente o por medio de representantes.
- **CAT 2:** doctrina política que defiende una forma de gobierno y de sociedad fundamentadas en la voluntad y la participación popular y regidas por un sistema de derechos.

Los estudiantes se reparten de manera equitativa entre el primer escalón (8/18) y el segundo (8/18), mientras que observamos el caso excepcional de dos estudiantes que poseen unas creencias previas correspondientes a la tercera dimensión del concepto.

Conocimientos previos



5.2.2. Primera dimensión: democracia representativa

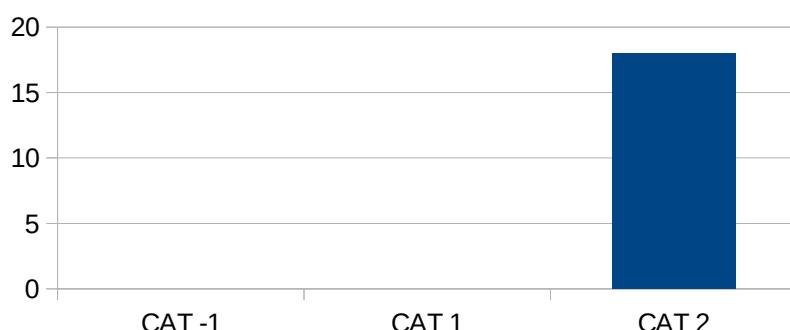
5.2.2.1. Primer rasgo: expansión del sufragio

El primer rasgo de la democracia representativa alude a la superación de la idea de que los derechos políticos actuales han sido una constante a lo largo de la Historia, estructurando nuestra categorización en torno a esa premisa:

- **CAT -1:** Se asocia la democracia representativa a la existencia de sufragio universal en todo momento histórico.
- **CAT 1:** Se entiende la evolución del derecho al voto, pero no se disciernen las causas que la explican.
- **CAT 2:** Comprensión de los factores políticos, económicos y sociales que condicionaron la extensión del sufragio y su desarrollo desigual en el mundo.

La sencillez de este rasgo inicial ubica a todos los discentes (18/18) en la categoría más elevada de entendimiento, tal y como prueba nuestro registro sistemático de la conversación informal con la que acompañamos la presentación, momento durante el que pudimos observar un asentimiento generalizado a afirmaciones como “la democracia no ha sido siempre tan justa como parecía... porque únicamente podía votar una minoría” (Alumna 017); “al principio, los burgueses controlaban el gobierno y hacían leyes electorales que les beneficiaban sólo a ellos” (Alumna 013); o “en democracia, el sufragio se ha ido consiguiendo con revoluciones, guerras... y no siempre se ha avanzado para bien” (Alumno 006).

Rasgo: extensión del sufragio



5.2.2.2. Segundo rasgo: mecanismos de conversión del sufragio

Los datos recogidos a través del cuestionario entregado a los discentes (ver Doc. 6) son catalogados de acuerdo con el acceso a la noción de que los resultados electorales no son la traducción directa de la voluntad popular, sino que éstos son transformados por medio de diversos sistemas de conversión fruto de las circunstancias históricas:

- **CAT -1:** No se percibe la influencia del sistema electoral en la representación popular.
- **CAT 1:** Se aprecia el papel desempeñado por los mecanismos de conversión, pero no se sabe justificar o se hace de manera ingenua.
- **CAT 2:** Aprehensión de los efectos de los distintos sistemas electorales sobre el voto emitido por el pueblo y las razones que explican su adopción.

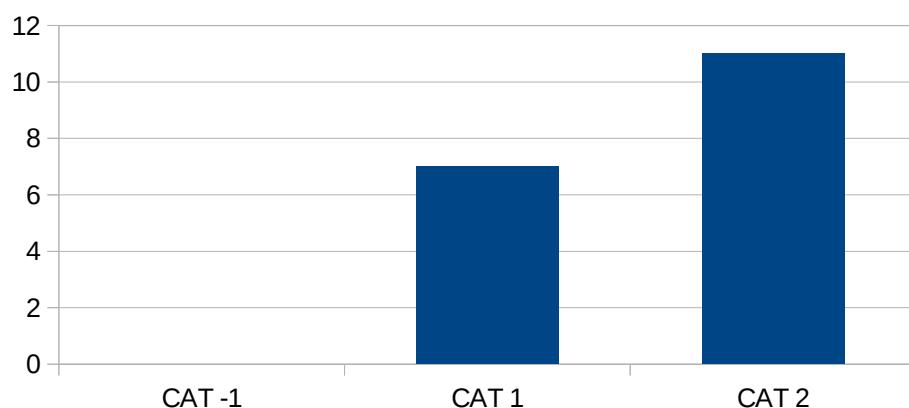
En esta ocasión la distribución de los alumnos es algo más variada, encontrándonos con que la mayoría de ellos se hallan en la categoría más alta (11/18), como atestiguan respuestas como las siguientes:

“El pueblo siempre tiene la titularidad del poder, pero quién ejerce el poder real depende mucho del sistema electoral, porque sistemas como el de escrutinio mayoritario o la segunda vuelta están pensados para favorecer a los partidos más grandes y con más poder.” (Alumna 018).

“El sistema de escrutinio mayoritario uninominal y la segunda vuelta electoral está claro que benefician a los partidos mayoritarios y dejan sin representación a una parte de la sociedad que también la merece. Aunque me parece que el sistema proporcional tampoco es del todo perfecto, porque siempre quedan fuera del parlamento partidos cuentan con bastante apoyo de la sociedad.” (Alumna 014).

Por su parte, un tercio de los alumnos no ha pasado del segundo nivel (7/18), debido a contestaciones en las que reconocían escuetamente la influencia de los mecanismos de conversión, pero no acertaban a articular su justificación.

Rasgo: mecanismos de conversión del voto

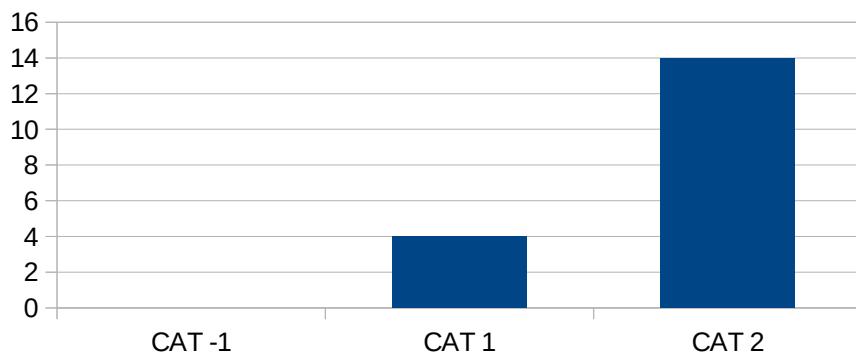


La comprensión de la dimensión en la que se enmarcan los rasgos desglosados, la democracia representativa, vendrá determinada por el modo en el que los alumnos los hayan entendido y puesto en relación:

- **CAT -1:** Los rasgos se entienden como variables independientes y ajenas entre sí.
- **CAT 1:** Se manejan los rasgos conjuntamente, pero no se percibe el motivo último de su conexión.
- **CAT 2:** Se aprecia la relación mantenida entre la extensión del sufragio y las restricciones impuestas por los diferentes sistemas de conversión dentro de un relato coherente.

La mayor parte de los discentes presenta una comprensión profunda de la primera dimensión (14/18), frente a un pequeño grupo que no alcanza un entendimiento pleno de la misma, al llegar solamente hasta la segunda categoría (4/18).

1^a dimensión: democracia representativa



5.2.3. Segunda dimensión: “democracia de los antiguos” y “democracia de los modernos”

5.2.3.1. Primer rasgo: papel del pueblo

El nivel de aprehensión del primero de los rasgos de este segundo escalón ha sido calculado en base a las respuestas de los alumnos a las dos primeras preguntas del segundo cuestionario diseñado (ver Doc. 12), juzgándose las contestaciones de acuerdo con su consideración sobre el ejercicio del poder en cada tipo de democracia:

- **CAT -1:** No se especifican las diferencias entre el rol del *demos* en la democracia directa y en la indirecta.
- **CAT 1:** Se describen las distintas formas de participación del pueblo en el poder, pero sin contemplar las razones de ello.
- **CAT 2:** Comprensión del papel del pueblo en ambos sistemas y de sus implicaciones históricas.

Los resultados siguen la misma tónica que en el caso del segundo rasgo de la dimensión

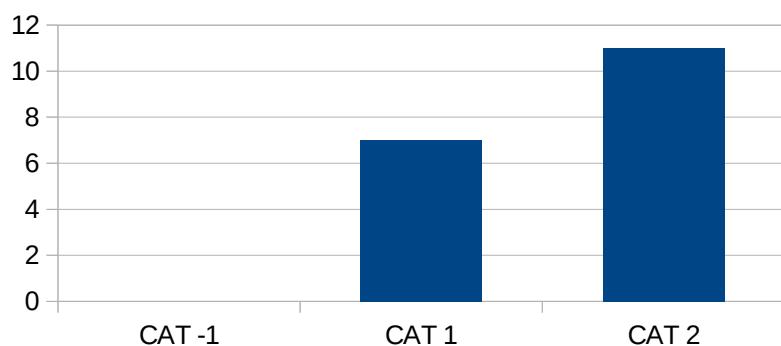
anterior, hallándose buena parte de los alumnos en la categoría más alta de comprensión (11/18), en virtud de contestaciones similares a las que recogemos a continuación:

“En la democracia directa el pueblo se reúne en una asamblea y deciden todos los ciudadanos sobre toda clase de asuntos en igualdad de condiciones, pero teniendo en cuenta que el número de ciudadanos es pequeño. En cambio, el tamaño más grande de los estados con democracia representativa llevó a que los ciudadanos delegasen el poder en sus representantes.” (Alumna 015).

“El gobierno del pueblo se da en la participación directa de la democracia directa, mientras que en la democracia representativa quienes gobiernan son unos representantes elegidos por los ciudadanos de un estado, que sólo deciden quiénes los van a representar” (Alumna 012).

Las razones de que de nuevo un tercio de la clase (7/18) no llegue a la última categoría se deben a unas respuestas que se limitan a esbozar los elementos de los dos modelos de democracia, pero sin ahondar en ellos.

Rasgo: papel del pueblo



5.2.3.2. Segundo rasgo: concepción de libertad

La categorización de este rasgo viene determinada por las contestaciones a la tercera de las preguntas del mencionado cuestionario y las aportaciones orales registradas (ver Doc. 12), siendo fundamental la percepción de la oposición entre la idea “antigua” y “moderna” de libertad:

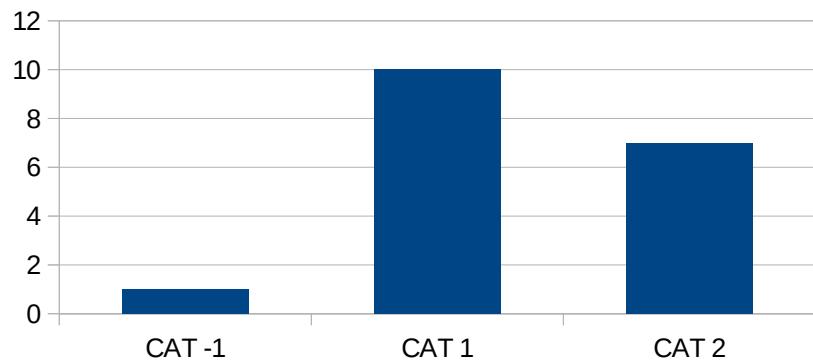
- **CAT -1:** Se considera que la noción de libertad es única.
- **CAT 1:** Se entiende la existencia de dos libertades diferenciadas, pero no se asocian a los valores del tipo de democracia al que pertenecen.
- **CAT 2:** Aprehensión de las diferencias entre la libertad “de los antiguos” y la de “los modernos”, integrándolas en el seno de la teoría democrática a la que corresponden.

Los alumnos que acceden a la penúltima categoría (10/18), pero no profundizan lo suficiente en sus respuestas, superan en esta ocasión a quienes sí que lo hacen (7/18), aportando los segundos aseveraciones en el intercambio oral como “desde luego, lo de rendir cuentas no es algo que se considere en la libertad actual... Y sí que tiene que ver con que el pueblo participe en el gobierno constantemente” (Alumno 002); o respuestas al interrogante formulado por escrito como esta:

“La libertad positiva se debe a que el poder está en manos del pueblo y tiene la obligación de ejercerlo activamente, aunque tenga que asumir las consecuencias de sus actos sin ninguna protección. La libertad negativa asegura la igualdad de todos los ciudadanos y los protege, pero los representantes son los únicos que ejercen el poder” (Alumna 008).

Del mismo modo, debe señalarse que un alumno no ha pasado del primer escalafón (1/18) al no acertar a definir una libertad que no fuese la de “los modernos”.

Rasgo: concepción de libertad

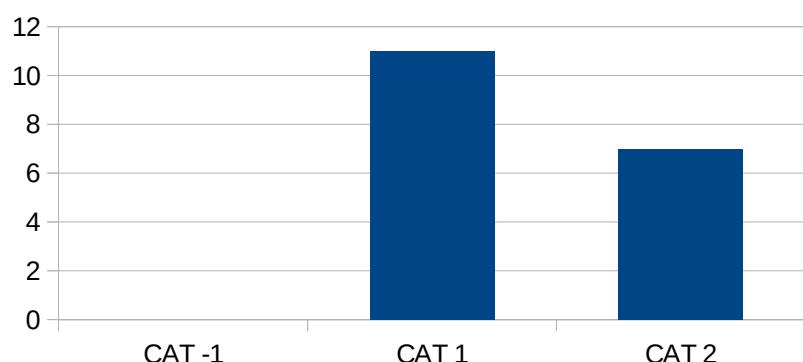


En lo que respecta a la comprensión global de la dimensión, deberemos tener en cuenta de nuevo la apreciación de la diversidad de la democracia y la forma en la que se relaciona con las ideas sobre la libertad:

- **CAT -1:** No se entiende el debate entre democracia directa e indirecta.
- **CAT 1:** Se estipulan las diferencias entre los dos modelos de democracia, pero no se ponen en relación con las clases de libertad.
- **CAT 2:** Se integra orgánicamente la oposición entre el papel del ciudadano en la democracia “antigua” y la “moderna” con las libertades contrapuestas de las que disfruta.

Las figuras arrojadas por los resultados son casi idénticas a las del segundo de los rasgos de este escalón, siendo mayor el número de discentes que se quedan en un estadio intermedio de entendimiento del concepto (11/18), frente al poco más de un tercio que lo aprehende en toda su amplitud (7/18).

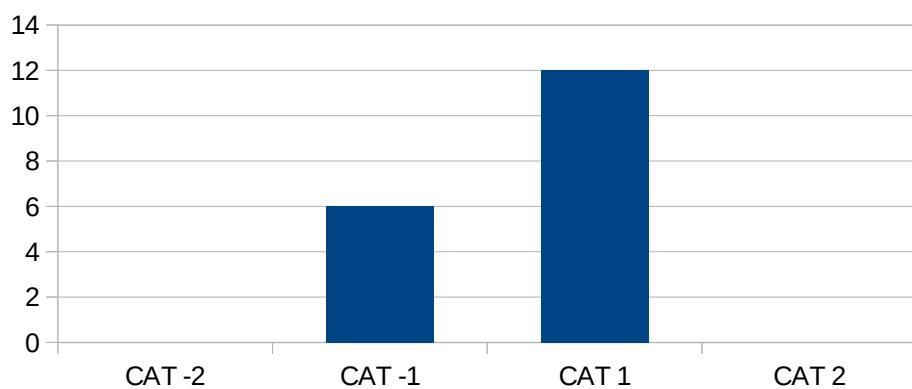
2ª dimensión: democracia directa e indirecta



5.2.4. Revisión del conocimiento sobre el concepto

La segunda sesión comenzó con una nueva comprobación de la idea de democracia que poseían los estudiantes, después de haber abordado las dos primeras dimensiones del concepto, y cuyo análisis se basa en el mismo sistema de categorías utilizado en la evaluación inicial. De esta manera, observamos que la inmensa mayoría de los alumnos ha accedido en este momento de la experiencia a la penúltima categoría (12/18), mientras que un número menor de ellos (6/18) se halla en el segundo nivel de menor profundidad.

Revisión del concepto



5.2.5. Tercera dimensión: los discursos de la democracia

La última dimensión conceptual es de tal complejidad que se ha optado por no descomponerla en ningún rasgo para evitar incrementar la dificultad de acceso de los discentes a la misma, el cual vendrá condicionado por su apreciación de la pluralidad del *corpus* democrático:

- **CAT -1:** La idea de la democracia se reduce a sus manifestaciones prácticas.
- **CAT 1:** Se reconoce la existencia de una teoría múltiple de la democracia, aunque no se saben diferenciar con claridad sus componentes.
- **CAT 2:** Se distinguen las características definitorias de los principales discursos de la democracia.

Los estudiantes que han alcanzado únicamente la segunda categoría son mayoría (12/18), estando marcado este resultado por las respuestas a la última batería de preguntas que se les propuso por escrito (ver Doc. 16), lo que arrojó aseveraciones tan representativas del sentir general como la que sigue:

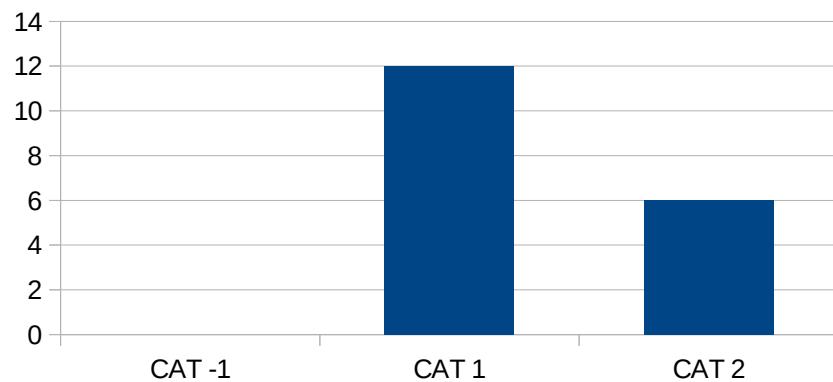
“La única diferencia entre el republicanismo y la democracia liberal y entre la democracia ateniense y la directa es el momento de la historia” (Alumno 11).

Por contra, el tercio del alumnado (6/18) que accedió a un nivel superior de comprensión destacó con intervenciones durante el debate como “los atenienses dejabáis sin derechos a la mayoría

de la población, pero en la democracia radical defendemos la igualdad de toda la clase obrera” (Alumno 002) o “nosotros creemos que el republicanismo es la única forma de llevar la democracia a un gran estado sin que haya que aguantar la corrupción de los partidos políticos” (Alumna 004). A esta producción oral hemos de sumar la escrita, con aportaciones como:

“La democracia radical apuesta por la autogestión en los asuntos económicos y políticos y en cambio la igualdad no era algo tan importante para los atenienses. El republicanismo quería ciudadanos fuertes y activos, pero la democracia liberal no exige a los ciudadanos que participen, prefieren dedicarse a sus negocios privados” (Alumno 006).

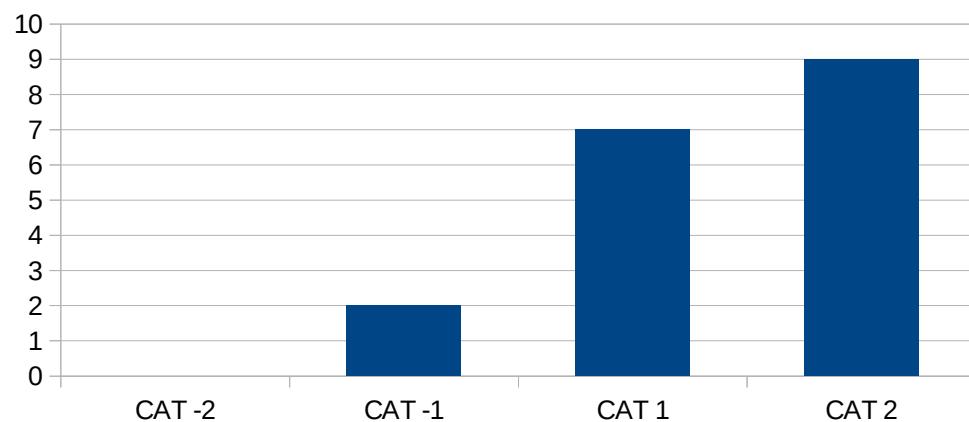
3^a dimensión: discursos de la democracia



5.2.6. Evaluación del conocimiento final sobre el concepto

La prueba final que realizamos a los sujetos siguió los parámetros ya conocidos, estableciendo que la mitad de los estudiantes alcanzó la categoría más alta de comprensión global (9/18), mientras que en torno a un tercio se quedó en el nivel inferior (7/18) y una pequeña fracción no pasó de la segunda de las dimensiones (2/18).

Conocimiento final



6. DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES

6.1. INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS RECOGIDOS Y VALORACIÓN DEL CUMPLIMIENTO DE LA HIPÓTESIS-ACCIÓN

Los datos reunidos a lo largo de la experiencia son más que suficientes como para someter a nuestro proyecto a una mirada crítica, determinando el grado de cumplimiento de la hipótesis-acción que motivó nuestro estudio e identificando tanto los aspectos fuertes de la planificación como los débiles que sean susceptibles de mejora.

En primer lugar, la prueba de evaluación diagnóstica (ver Doc. 1) confirmó nuestras previsiones acerca del conocimiento previo de los alumnos sobre el concepto, el cual se limitaba esencialmente a la expresión actual de la democracia. De este modo, el 88'89% de los estudiantes se decantó por una de las dos opciones que hacían referencia en exclusiva a la democracia representativa, bien se definiese ésta como la “forma de gobierno basada en el voto en elecciones libres y periódicas” que eligió el 44'44% y que ponía el énfasis en lo instrumental, o bien se entendiese como el “sistema de gobierno constituido por representantes electos de los ciudadanos y fundado en el reconocimiento de los derechos individuales” que escogió el otro 44'44% y que se centraba en sus atributos liberales.

Sin embargo, el 11'11% restante demostró tener un punto de partida más elevado que el de sus compañeros, al seleccionar la opción “doctrina política según la cual la soberanía reside en el pueblo, que ejerce el poder directamente o por medio de representantes”, con lo cual se situaban en un nivel de comprensión que no teníamos previsto que ningún sujeto alcanzase hasta después del trabajo de la segunda dimensión conceptual. La actuación de estos dos alumnos (Alumno 002 y Alumno 006) a lo largo de la experiencia prueba que su elección no fue fruto del azar, al tiempo que confirma que los “estudiantes con más conocimientos cívico-políticos” se hallan “más abiertos a la participación”, como apuntan Santisteban y Pagès (2007: 355).

La primera dimensión conceptual deparó menos sorpresas, puesto que el 100% del alumnado entendió el primer rasgo en su totalidad, a pesar de su desconocimiento parcial del contexto histórico que alumbró la extensión del sufragio, lo que apunta a que fue un acierto considerarlo como el contenido que reunía las condiciones de sencillez adecuadas para situarlo al comienzo de un diseño basado en el *Learning Cycle*.

El segundo rasgo de este escalón también se destacó por su fácil asimilación, aunque no hasta el extremo que habíamos esperado, ya que el 38'89% no fue capaz de señalar los efectos de distorsión que provocan los distintos sistemas electorales sobre el sufragio frente al 61'11% que sí que lo consiguió. La conclusión que extraemos es que la actividad de recreación del voto mediante distintas leyes electorales fue exitosa a la hora de hacer entender a los estudiantes el funcionamiento de esos

mecanismos, pero no tanto a la de extrapolar las consecuencias que tienen sobre la traducción de la voluntad popular, lo que en nuestro diseño requería una mayor elaboración personal por parte del individuo. Una manera de subsanar esta posible deficiencia podría ser emplear partidos políticos reales en la simulación en vez de votar a candidatos escogidos entre el alumnado, con lo que se lograría hacer más explícito quiénes son los beneficiarios de cada sistema electoral y los intereses detrás de su adopción. Aún así, seguimos pensando que los ejercicios de este tipo, que permiten experimentar a los discentes la teoría en primera persona, son una herramienta que favorece inmensamente el cambio de actitud conceptual (Sobrino López, 2011).

Los resultados obtenidos en este último rasgo son los que han provocado que la comprensión total del primer escalón se haya resentido ligeramente con respecto a nuestras expectativas, habiéndola alcanzado el 77'78% del grupo. El 22'22% no ha conseguido relacionar de forma satisfactoria los dos rasgos de la dimensión, pese a haber sido capaces de entenderlos por separado, probablemente debido a que no suponían ningún aporte de información que desafiar sus convicciones, lo que sí que sucedía con su interconexión. Las parcas contestaciones orales y escritas que nos han llevado a hacer estas consideraciones pueden explicarse por una falta de interés que los habría desincentivado de acometer la tarea en toda su amplitud, lo que habría sido remediable de haberles prestado una mayor atención durante el transcurso de la sesión.

La introducción del debate entre la democracia directa e indirecta inaugura una fase de mayor dificultad conceptual, lo que no impide que el propósito primordial del primer rasgo –hacer partícipes a los alumnos de la naturaleza antagónica de los dos modelos de democracia- sea totalmente cumplido. Este hecho demuestra la pertinencia de la utilización de fuentes primarias para facilitar la transformación de las representaciones mentales de los estudiantes, siendo recursos con un gran potencial para desarrollar la empatía histórica y contextualizar el aprendizaje. Todos los alumnos trajeron las características definitorias de la democracia “antigua” del texto de Heródoto y pudieron compararlas con las de la democracia representativa sin que fuese apenas necesaria la intervención del investigador y sin que facilitase la tarea el posible conocimiento previo de la democracia ateniense que habíamos aventurado que podrían poseer los estudiantes, puesto que la interacción con el grupo nos desveló que éste era prácticamente inexistente.

Aún con todo, el porcentaje de discentes que adquirió una comprensión completa de la significación histórica del distinto papel del pueblo en ambas clases de democracia se limitó al 61'11%, mientras que el 38'89% no fue más allá de describir los respectivos instrumentos de cada sistema, sin detenerse a reflexionar en las nociones opuestas de participación ciudadana existentes, lo que sin duda condicionó su capacidad para acceder al segundo rasgo de la dimensión conceptual. Los recursos gráficos que utilizamos en esta parte de la sesión despertaron un gran entusiasmo entre los discentes, quienes se mostraron especialmente receptivos y participativos, por lo que la solución que contemplamos para incrementar la comprensión pasaría por incluir nuevas recursos que hagan más explícito el contraste entre el rol jugado por la ciudadanía en la democracia directa y en la representativa –por ejemplo, un vídeo que recree una sesión de la asamblea ateniense y un fragmento

de un informativo que muestre una votación en un colegio electoral-.

El rasgo relativo a la idea de libertad presenta el aumento de dificultad que habíamos vaticinado, aunque de nuevo la inmensa mayoría de los sujetos logren percibir la oposición entre dos modelos antitéticos –con la preocupante excepción de uno de los alumnos (Alumno 009) que en sus respuestas defiende la concepción única de la libertad “moderna”, evidenciando unas convicciones particularmente resistentes al cambio-. La situación se invierte en esta ocasión en lo que se refiere a la adquisición del nivel de comprensión más elevado, siendo esta vez mayoría –el 55'56%– quienes no aciertan a integrar la noción de libertad con el tipo de democracia, y aún más importante, ciudadanía, a la que va asociada, frente al 38'89% que lo hace. Este relativo fracaso obedece al carácter más marcadamente relacional que posee este rasgo, lo que agrava la dificultad inherente a la cantidad de información novedosa que ha recibido el alumnado en este punto de la experiencia. El momento que nuestra planificación reservó al trabajo de este rasgo, situado al final de la primera sesión, quizás no fue el adecuado para la dedicación temporal que habría requerido dada su complejidad. A esta propuesta de mejora podríamos sumar la modificación de las actividades llevadas a cabo, resultando posiblemente más apropiada la utilización de recursos de mayor carga significativa, como puede ser la dramatización de un proceso de ostracismo, para involucrar las mentes de los alumnos en el contenido más eficazmente.

La comprensión de la segunda dimensión se ha visto consecuentemente afectada por las carencias manifestadas en el rasgo anterior, habida cuenta de que la interrelación entre democracia y libertad es un requisito imprescindible para entender el debate entre la “democracia de los antiguos” y la de “los modernos” en toda su extensión, algo de lo que sólo ha sido capaz el 38'89% del alumnado, aquellos que habían aprehendido el citado rasgo.

Las cifras arrojadas por la segunda prueba de evaluación del conocimiento del alumnado sobre el concepto minimizan la gravedad de los resultados del segundo escalón, ya que observamos que el proceso de cambio de modelo mental está siendo vivido por la mayoría de los estudiantes, habiendo escalado entre una y dos categorías el 77'78% desde la posición marcada por sus concepciones previas. De esta forma, el 66'67% de los discentes se encuentra en la tercera categoría más profunda frente al 11'11% original, habiéndose abierto el acceso a este nivel de comprensión con el tratamiento de la segunda dimensión conceptual, tal y como estaba previsto en nuestro diseño. El 33'33% que se sitúa en la categoría previa no es un dato tan negativo como pudiera parecer, a pesar de que no cumpla estrictamente con nuestras predicciones más optimistas, ya que dos de los tercios que lo componen partían de un conocimiento ingenuo equivalente al nivel más bajo de nuestro modelo de evolución del saber.

Todo ello pudiera llevar a pensar que la integración completa del rasgo referido a la concepción de la libertad no constituye una condición *sine qua non* para la adquisición de la dimensión correspondiente a la democracia directa e indirecta, puesto que el 27'78% de los alumnos ha accedido a ella sin haber incorporado previamente ese rasgo. Pese a ello, nos mostramos convencidos de la conveniencia de la hipótesis de progresión del conocimiento que guía nuestra

experiencia, dado que la idea de libertad de “los antiguos” y de “los modernos” se erige en requisito indispensable para pasar al siguiente estadio conceptual.

Esta afirmación se prueba como cierta al examinar los resultados obtenidos por los discentes en el último escalón del concepto. La multiplicidad de la teoría democrática es únicamente discernida en toda su profundidad por aquellos alumnos que consiguieron hacer lo propio con el mencionado rasgo, lo que se explica por el papel clave que desempeña la definición de libertad a la hora de diferenciar discursos tan aparentemente similares como el del republicanismo y la democracia liberal, dificultando que esa operación pueda ser llevada a cabo por quienes no han asimilado adecuadamente esa idea. De este modo, el número de estudiantes que no lograron distinguir claramente las distintas teorías democráticas –el 66’67%– dobló al que sí lo hizo –el 33’33%–. La sugerida explicación es la que encontramos como más convincente para explicar los datos de esta dimensión, ya que la estrategia del debate que pusimos en práctica nos pareció altamente enriquecedora para el grupo-aula, como atestiguó la implicación y el grado de elaboración de los argumentos esgrimidos por los alumnos, pese a las limitaciones horarias. La interacción social entre los estudiantes y el protagonismo absoluto que debieron adoptar durante la actividad sin duda contribuyeron a su construcción del concepto, aunque no se manifieste en una aprehensión total del escalón conceptual. El reflejo de ese desarrollo conceptual sí que se puede encontrar en el hecho de que todos los estudiantes aceptaron la pluralidad del *corpus* democrático, objetivo principal que habíamos establecido para esta dimensión, anticipando la complejidad que entrañaría.

El escenario que dibuja la evaluación del conocimiento final del alumnado sobre la democracia es el de la consecución parcial de las metas que nos habíamos propuesto inicialmente, al haber desplazado el 88’89% de los discentes sus creencias previas sobre la unicidad de la democracia y su identificación con el sistema representativo vigente actualmente en la mayor parte del mundo. El propósito secundario de que incorporasen a su concepción de la democracia los valores que van ligados a cada una de sus expresiones ha sido menos exitoso, puesto que aunque el 50% se ha decantado por la definición que asociamos a esa idea, el 38’89% ha escogido la opción que hacía referencia únicamente a la oposición entre democracia directa e indirecta, mientras que un 11’11% se ha quedado anclado en la acepción relativa a la democracia liberal. El caso de estos dos alumnos contradice la admisión total de la diversidad de la democracia que los resultados de la tercera dimensión, lo que tan sólo podemos achacar a un error por parte de los estudiantes al escoger la opción correcta o a una representación mental excesivamente ligada a la democracia “real” que les condujo a obviar una realidad de la que se mostraron conscientes durante la celebración del debate.

Sea como fuere, lo cierto es que podemos afirmar que la aplicación de los principios del *Learning Cycle* han servido para que absolutamente todos los estudiantes hayan sometido a un proceso de revisión sus convicciones previas, aunque el nivel de abstracción que hayan alcanzado en el mismo haya sido variable. Incluso el tratamiento de la dimensión que se nos antojaba como parcialmente fallido ha tenido una contribución fundamental al cambio en la comprensión de los alumnos, puesto que ha permitido progresar conceptualmente al 55’56% de los discentes. Por contra, parece que

subestimamos la importancia que la situación del rasgo sobre la idea de libertad tendría para asegurar que los estudiantes accediesen a las cotas más elevadas de conocimiento sobre el concepto, lo que debería subsanarse, junto al resto de debilidades detectadas, en una hipotética revisitación del diseño.

6.2. VALIDEZ Y TRANSFERIBILIDAD DE LA EXPERIENCIA

Los estudios que como el nuestro se enmarcan dentro del paradigma de la investigación cualitativa suelen ser cuestionados por los investigadores cuantitativos por no poseer la capacidad de generalización que ofrecen los trabajos de corte positivista y sus amplios repertorios estadísticos (Elliott, 2011). Estas acusaciones parten de una premisa falsa, ya que no tienen en cuenta que las finalidades de las investigaciones cuantitativa y cualitativa son distintas, buscando la segunda la “comprensión y la extrapolación a situaciones similares” donde la primera persigue la “determinación causal, predicción y generalización de resultados” (Hoepfl, 1997), lo que consecuentemente exige la utilización de metodologías distintas.

De esta forma, frente al excesivo peso que los estudios cuantitativos otorgan a la reproducibilidad y fiabilidad, el énfasis de la investigación cualitativa se desplaza hacia la validez, la cual es entendida como la aproximación más directa posible al fenómeno social analizado y, especialmente, a los protagonistas del mismo (Taylor y Bogdan, 1984). La manera que hemos empleado para lograr este objetivo ha sido, como recomienda Barbara B. Kawulich (2005), la observación sistemática y el repertorio de instrumentos de recogida de datos asociados a la misma, como el registro por escrito de las conversaciones informales entabladas con los estudiantes, sus aportaciones en el transcurso del debate o sus contestaciones a las preguntas de respuesta abierta planteadas, así como la interpretación de los resultados aportados por una herramienta más cercana a los parámetros de la investigación cuantitativa y que se halla algo más mediatizada por el investigador, como es el caso del cuestionario con opciones cerradas sobre la definición de democracia. La utilización de este último mecanismo no resulta tan contradictoria con nuestro compromiso con el estudio cualitativo como pudiese parecer, puesto que los procedimientos de ambos paradigmas de investigación pueden ser combinados con solvencia según las exigencias del proyecto (Hoepfl, 1997), mientras se mantenga el nivel de análisis interpretativo que caracteriza a la investigación-acción.

Precisamente el grado de transferibilidad de nuestra experiencia, como ocurre con toda investigación cualitativa, viene determinado no por el tamaño de la muestra estudiada, sino por la reflexión llevada a cabo en torno a nuestra práctica, sin que ello signifique despreciar el rigor seguido en la obtención de los datos ni los posibles errores de juicio que hayamos podido cometer a la hora de analizarlos (Rossouw, 2009). Las interpretaciones realizadas serán el elemento que marque la potencial generalización de la experiencia, permitiendo a otros investigadores tomar aquellos aspectos que les sirvan para mejorar la comprensión sobre sus respectivas situaciones, salvando así el carácter contextual que inevitablemente tienen este tipo de estudios (Elliott, 2011).

Aún con todo, el factor que establecerá en última instancia el valor que se otorgue a nuestro estudio dependerá de la credibilidad que despertemos entre los posibles lectores, quienes deben decidir sobre la idoneidad de nuestro diseño para lidiar con el fenómeno al que nos enfrentábamos y sobre nuestra capacidad para reflejar fidedignamente en nuestras conclusiones el pensamiento de los individuos estudiados (Hoepfl, 1997). La pretensión de este proyecto es la de contribuir en alguna medida al enriquecimiento del conocimiento práctico docente y esperamos haberlo conseguido haciendo gala de las “virtudes democráticas” que aconsejase John Dewey para el desempeño de la investigación y que tan próximas resultan a la temática de este trabajo, como son la “curiosidad, honestidad e integridad, apertura mental y respeto por la libertad de pensamiento y de discusión” (Elliott, 2011: 3)

6.3. CONCLUSIONES

La idea de nuestro proyecto surgió para responder a una problemática doble pero estrechamente relacionada: las limitaciones que los adolescentes presentan en la comprensión y el manejo de conceptos históricos y el escaso conocimiento y compromiso político que muestran de acuerdo con un buen número de investigaciones. El diseño de una actuación que consiguiese incorporar cambios educativamente valiosos en el aula con respecto a estas dos situaciones consideramos que pasaba por centrarse en un recurso común, la incentivación de la participación del alumnado. Esta estrategia se presentaba como la ideal para hacer frente a ambos problemas, puesto que la formación democrática requiere aprender a participar, una cualidad que constituye el núcleo mismo de la democracia y cuya vivencia en primera persona tiene el potencial significativo necesario para poner en marcha un proceso de transformación del modelo mental de los estudiantes.

Los principios que guiarían la creación de escenarios de aprendizaje basados en la participación serían los del *Learning Cycle*, juzgando que estructurar las actividades en torno a un modelo de progresión del conocimiento que partiese de lo concreto y familiar para ir ganando en abstracción paulatinamente sería la mejor manera de aumentar las posibilidades de refinamiento conceptual que la metodología participativa ofrece.

Los resultados que hemos expuesto anteriormente creemos que avalan esta hipótesis, ya que hemos visto cómo todos los alumnos revisaron el conocimiento ingenuo que poseían acerca de la democracia al inicio de la experiencia. Así mismo, hemos contemplado como eran capaces de manejar en sus argumentaciones nociones englobadas dentro de la democracia, como son las de ciudadanía o libertad, apreciando la transformación histórica de su significado, una dificultad añadida propia de los conceptos de carácter diacrónico que muchos adultos no llegan a dominar nunca. Sin embargo, la complejidad que entraña la dimensión relacional de esta clase de conceptos no ha tenido una acogida tan favorable entre la totalidad de los estudiantes, quienes si bien han podido desterrar sus ideas previas referentes a las realidades que les hemos presentado, no han logrado superar la concepción estática y

aislada de las mismas de forma tan mayoritaria como hubiésemos deseado.

Aún con todo, lo que sí que podemos corroborar es que la mejora del conocimiento político de los discentes ha ido acompañado de un aumento de su compromiso con la participación política, como demostró la actitud y el alto grado de interés que mostraron los estudiantes a medida que se avanzó en la experiencia, lo que obligó a darles más voz en toda suerte de cuestiones de las que originalmente teníamos prevista. En definitiva, opinamos que, a pesar de los aspectos susceptibles de mejora que hemos indicado y de los que posiblemente no hayamos percibido, nuestro proyecto ha servido para hacer más consciente tanto al alumnado como a nosotros mismos de la capacidad que poseemos para la transformación social, desde el ejercicio de una ciudadanía democrática plena en el caso de los primeros, y desde la investigación-acción educativa en el nuestro.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Booth, M. (1983). Skills, Concepts, and Attitudes: The Development of Adolescent Children's Historical Thinking. *History and Theory*, 22(4), pp. 101-117.
- Canfora, L. (2004). *La democracia. Historia de una ideología*. Barcelona: Crítica.
- Carretero, M. y Limón, M. (1993), Aportaciones de la psicología cognitiva y de la instrucción a la enseñanza de la Historia y las Ciencias sociales. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 62-63, pp. 153-157.
- Carretero, M. (2011). Comprensión y aprendizaje de la historia. En L. F. Rodríguez y N. García (eds.), *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica* (pp. 69-104). Cuauhtémoc, México, D. F.: Secretaría de Educación Pública, Gobierno Federal.
- Chi, M. T. H. y Rod, D. R. (2002). The Processes and Challenges of Conceptual Change. En M. Limón y L. Mason (eds.), *Reconsidering Conceptual Change: Issues in Theory and Practice* (pp. 3-27). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Dahl, R. (2004). La democracia. *PostData*, 10, pp. 11-55.
- Del Águila, R., De Gabriel, J. A., García Gutián, E., Rivero, A. y Vallespín, F. (2006). *La democracia en sus textos*. Madrid: Alianza.
- Elliott, J. (2011) The Educational Action Research and the Teacher. *Action Researcher in Education*, 1(1), pp. 1-3
- Hoepfl, M. C. (1997). Choosing Qualitative Research: A Primer for Technology Education Researchers. *Journal of Technology Education*, 9(1). Recuperado el 9 de agosto de 2016, de: <http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JTE/v9n1/hoepfl.html>
- Kawulich, B. B. (2005). La observación participante como método de recolección de datos. *Forum: Qualitative Social Research*, 6(2), Art. 43. Recuperado el 16 de agosto de 2016, de: www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/download/466/999
- Lee, P. (2011). History education and historical literacy. En I. Davies (ed.), *Debates in History Teaching* (pp. 63-72). Oxon/Nueva York: Routledge.
- López Facal, R. y Valls Montès, R. (2012). La necesidad cívica de saber historia y geografía. En N. De Alba Fernández, F. F. García Pérez y A. Santisteban Fernández (coords.), *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*, Vol. 1. (pp. 185-192). Sevilla: Díada Editora, S. L.
- Mora Oropeza, M. E. y Estepa Giménez, J. (2012). La democracia como fundamento para la enseñanza de la participación. En N. De Alba Fernández, F. F. García Pérez y A. Santisteban Fernández (coords.), *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*, Vol. 1. (pp. 93-100). Sevilla: Díada Editora, S. L.
- Navarro, E. y De Alba, N. (2011). El aprendizaje de la historia de España para la educación ciudadana. *Investigación en la escuela*, 75, pp. 21-34.

- Nichol, J. y Dean, J. (1997). *History 7-11: Developing Primary Teaching Skills*. Londres/Nueva York: Routledge.
- Pagès, J. (2007). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de la historia: cuando el futuro es la finalidad de la enseñanza del pasado. En R. M. Ávila Ruiz, J. R. López Atxurra y E. Fernández de Larrea (coords.), *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales ante el reto europeo y la globalización* (pp. 205-216). Bilbao: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Pozo, J. I. (1999). Más allá del cambio conceptual: el aprendizaje de la ciencia como cambio representacional. *Enseñanza de las ciencias*, 17(3), pp. 513-520.
- Real Academia Española. (2014). Democracia. En *Diccionario de la lengua española* (23.^a ed.). Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=C9NX1Wr>
- Rossouw, D. (2009). Educators as action researchers: some key considerations. *South African Journal of Education*, 29, pp. 1-16.
- Santisteban, A. y Pagès, J. (2007). La educación democrática de la ciudadanía: una propuesta conceptual. En R. M. Ávila Ruiz, J. R. López Atxurra y E. Fernández de Larrea (coords.), *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales ante el reto europeo y la globalización* (pp. 353-368). Bilbao: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Sartori, G. (1993). *¿Qué es la democracia?* México D. F.: Editorial Patria, S. A.
- Sobrino, D. (2011). La Didáctica de la Historia del Arte con TIC. Algunas propuestas para Secundaria y Bachillerato. En F. R. Durán Villa, R. López Facal, M. C. Saavedra Vázquez, J. A. Sánchez García y M. Villarino Pérez (coords.), *Actas del Congreso Internacional “Innovación Metodológica y Docente en Historia, Arte y Geografía”* (pp. 1056-106). Santiago de Compostela: USC.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Ediciones Paidós.

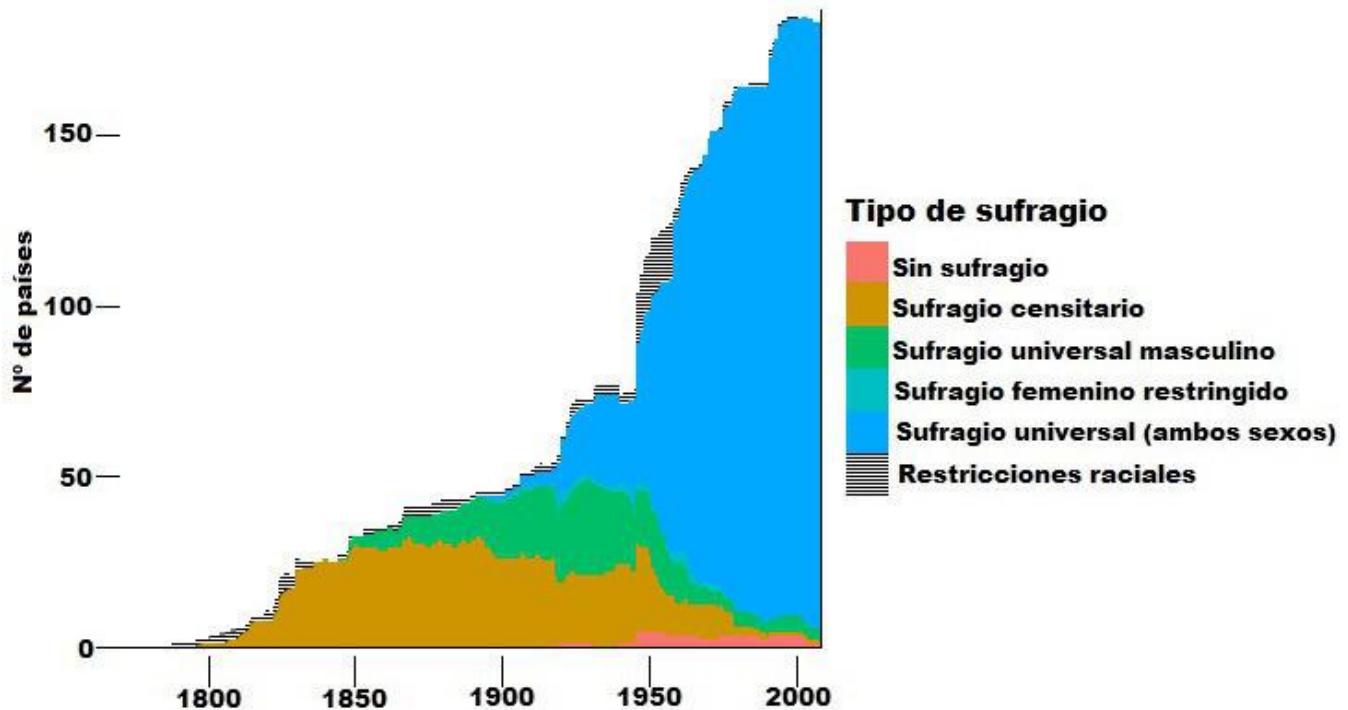
ANEXOS

DOC. 1:

Escoge la opción que consideres que más se ajusta a la definición de democracia:

- a) Doctrina política según la cual la soberanía reside en el pueblo, que ejerce el poder directamente o por medio de representantes.
- b) Forma de gobierno basada en el voto en elecciones libres y periódicas.
- c) Doctrina política que defiende una forma de gobierno y de sociedad fundamentadas en la voluntad y la participación popular y regidas por un sistema de derechos.
- d) Sistema de gobierno constituido por representantes electos de los ciudadanos y fundado en el reconocimiento de los derechos individuales.

DOC. 2:



DOC. 3:

Monarquía constitucional



"Revolución Gloriosa" de 1688

Bill of Rights de 1689:

- Supremacía del Parlamento sobre los monarcas
- Libertad de expresión
- Voto libre a los Miembros del Parlamento → **SUFRAGIO CENSITARIO**

Prezi

Revolución Estadounidense



Sufragio limitado a hombres blancos propietarios en la mayoría de estados

• Constitución de 1788: no especifica el cuerpo electoral
→ cada estado tiene libertad para establecerlo

Porcentaje de voto con respecto a la población en las elecciones presidenciales



Año	Porcentaje de voto (aprox.)
1790	10%
1800	12%
1820	15%
1840	18%
1860	22%
1880	25%
1900	28%
1920	32%
1940	35%
1960	38%
1980	40%
2000	42%
2010	44%

Leyes racistas en estados sureños
Sufragio universal masculino (raza blanca)
1870: hombres de toda raza
1920: sufragio femenino

Prezi

Revolución Francesa

Constitución de 1791: sufragio **censitario** e **indirecto en 2º grado**
(4,2 millones de votantes / 15% de la población)

"Ciudadanos activos"

Electores

Diputados

Prezi

Constitución española de 1812:
sufragio universal masculino **indirecto en 4º grado**

Junta general de
parroquia

→ Electores de
parroquia

→ Compromisarios

→ Electores de
partido

→ Diputados

Prezi

Revolución de 1848: Segunda República (1848-1852)

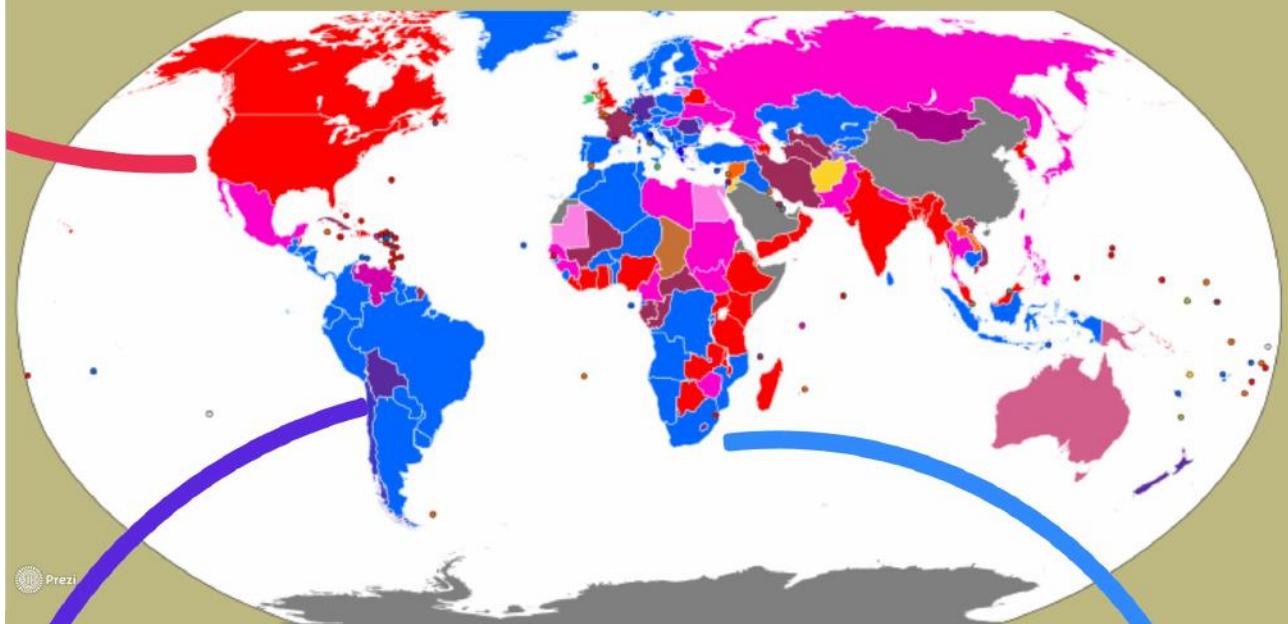
- sufragio universal masculino en elecciones 1848 (9 millones de votantes)
- 1850: Parlamento abole el sufragio universal ante avance electoral de la "izquierda" (6'5 millones de votantes)
- 1851: Golpe de Estado del presidente Luis Napoleón en defensa del sufragio universal
- 1852: Aprobada en **plebiscito** la creación del **Segundo Imperio (1852-1870)**



Prezi

DOC. 4:

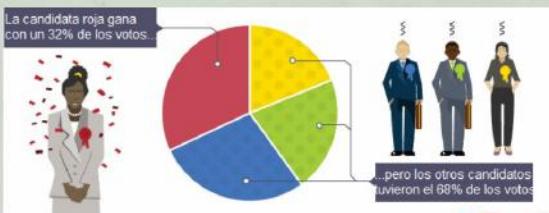
Sistemas electorales actuales



DOC. 5:

Escrutinio mayoritario uninominal (first-past-the-post)

Cada distrito electoral elige un único representante, el candidato que logra la mayoría simple.



Prezi

Segunda vuelta electoral

Utilizado en distritos uninominales



Ronda 1

- Joe Smith
- John Citizen
- Jane Doe
- Fred Rubble
- Mary Hill

Ronda 2

- Jane Doe
- Mary Hill



DOC. 6:

A tenor de lo visto, **¿crees que la elección de un gobierno depende sólo de la voluntad del pueblo, o influye también el sistema electoral del Estado?**

¿Refleja entonces el parlamento fielmente la sociedad?

¿Qué factores habrán llevado a la adopción de un determinado sistema electoral? (considera las ventajas y desventajas de cada uno de ellos)

DOC. 7:

Debate sobre el mejor régimen de gobierno

“...se pronunciaron unos discursos que para ciertos griegos resultan increíbles, pero que realmente se pronunciaron. **ÓTANES** solicitaba, en los siguientes términos, que la dirección del Estado se pusiera en manos de todos los persas conjuntamente:

«Soy partidario de que un solo hombre no llegue a contar en lo sucesivo con un poder absoluto sobre nosotros, pues ello no es grato ni correcto [...] De hecho, ¿cómo podría ser algo acertado la monarquía, cuando, sin tener que rendir cuentas, le está permitido hacer lo que quiere? Es

más, si accediera a ese poder, hasta lograría desviar de sus habituales principios al mejor hombre del mundo, ya que, debido a la prosperidad de que goza, en su corazón cobra aliento la soberbia; y la envidia es connatural al hombre desde su origen [...] Y voy a decir ahora lo más grave: altera las costumbres ancestrales, fuerza a las mujeres y mata a la gente sin someterla a juicio. En cambio, el gobierno del pueblo tiene, de entrada, el nombre más hermoso del mundo: **isonomía**; y por otra parte, no incurre en ninguno de los desafueros que comete el monarca: las magistraturas se desempeñan por sorteo, cada uno rinde cuentas de su cargo y todas las deliberaciones se someten a la comunidad. Por consiguiente, soy de la opinión de que, por nuestra parte, renunciamos a la monarquía exaltando al pueblo al poder, pues en la colectividad reside todo». [...]

En cambio **MEGABIZO** solicitó que se confiara el poder a una **oligarquía** en los siguientes términos:

«Hago mías las palabras de Ótanes sobre abolir la tiranía; ahora bien, sus pretensiones de conceder el poder al pueblo no han dado con la solución más idónea, pues no hay nada más necio e insolente que una muchedumbre inepta. Y a fe que es del todo punto intolerable que, quienes han escapado a la insolencia de un tirano, vayan a caer en la insolencia de un vulgo desenfrenado. Pues mientras que aquél, si hace algo, lo hace con conocimiento de causa, el vulgo ni siquiera posee capacidad de comprensión. En efecto, ¿cómo podría comprender las cosas quien no ha recibido instrucción...? [...] Elijamos a un grupo de personas de la mejor valía y otorguémosles el poder; pues sin lugar a dudas, entre ellos también nos contaremos nosotros y, además, cabe suponer que de las personas de más valía partan las más valiosas decisiones». [...]

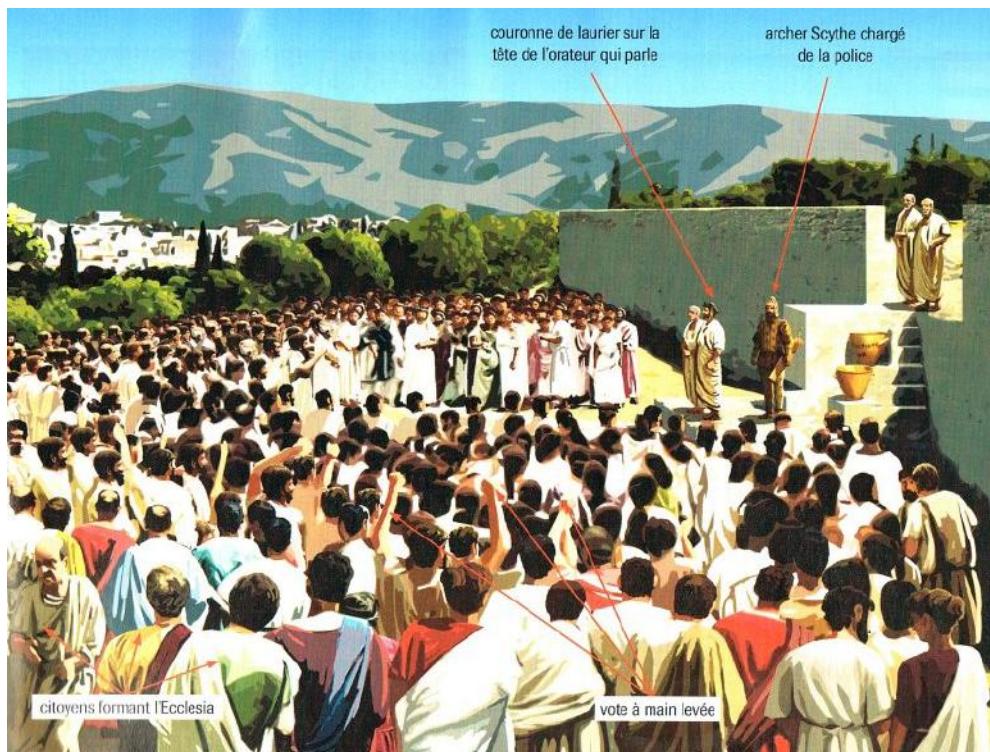
En tercer lugar, fue **DARÍO** quien expuso su opinión en los siguientes términos:

«A mi juicio, lo que ha dicho Megabizo con respecto al régimen popular responde a la realidad; pero no así lo concerniente a la oligarquía [...] En efecto, evidentemente no habría nada mejor que un gobernante único, si se trata del hombre de más valía; pues, con semejantes dotes, sabría regir impecablemente al pueblo [...] En una oligarquía, en cambio, al ser muchos los que empeñan su valía al servicio de la comunidad, suelen suscitarse profundas enemistades personales, pues, como cada uno quiere ser por su cuenta jefe e imponer sus opiniones, llegan a odiarse sumamente unos a otros; de los odios surgen disensiones, de las disensiones asesinatos, y de los asesinatos se viene a parar a la monarquía [...]】

Por el contrario, cuando es el pueblo quien gobierna, no hay medio de evitar que brote el libertinaje; pues bien, cuando en el Estado brota el libertinaje, entre los malvados no surgen odios, sino profundas amistades, pues los que lesionan los intereses del Estado actúan en mutuo contubernio. Y este estado de cosas se mantiene así hasta que alguien se erige en defensor del pueblo y pone fin a semejantes manejos [...] Ese individuo, como es natural, es admirado por el pueblo, y en virtud de la admiración que despierta, suele ser proclamado monarca; por lo que, en este punto, su caso también demuestra que la **monarquía** es lo mejor...»”

[Heródoto, *Historias*, III, 80-82]

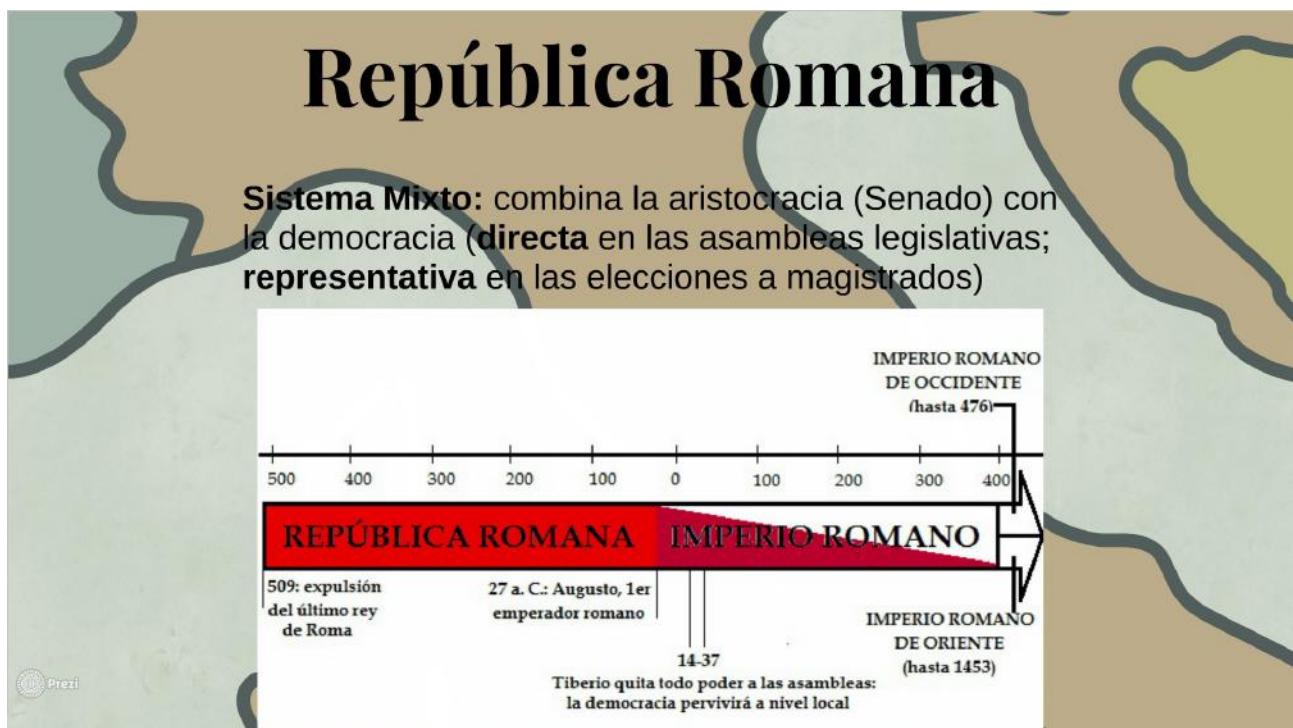
DOC. 8:



DOC. 9:



DOC. 10:



DOC. 11:



DOC. 12:

¿El “gobierno del pueblo” significa lo mismo en la democracia directa y representativa?

¿Qué importancia tiene el tamaño del Estado en el desarrollo de cada forma de democracia?

¿Qué tiene que ver cada clase de libertad con el papel que reserva al pueblo el tipo de democracia al que corresponde?

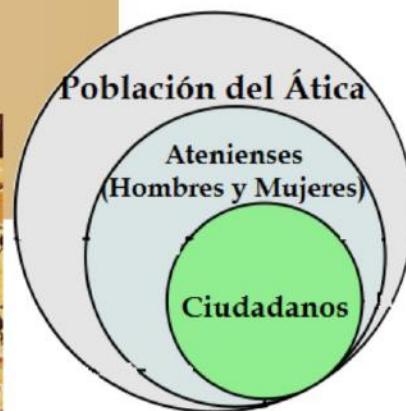
DOC. 13:

DEMOCRACIA _____ O _____	DEMOCRACIA _____ O _____
<ul style="list-style-type: none">• El poder es ejercido por _____: los ciudadanos deciden sobre todo tipo de asuntos (leyes, finanzas, relaciones internacionales...) mediante la votación en una asamblea.• Libertad _____ (o de los antiguos): entendida como la oportunidad de _____ y no como _____ → la acción _____ en la _____ es más importante que los intereses _____. (<i>idiota</i>: término griego referido en origen a los ciudadanos que se ocupaban exclusivamente de _____, en vez de _____).• Igualdad de todos los ciudadanos ante la ley (<i>isonomía</i>) y a la hora de tomar la palabra en la asamblea (<i>isegoría</i>).• Todo el poder está en manos del pueblo → en la Antigua Atenas, la mayoría de los puestos del sistema político y judicial eran elegidos anualmente por sorteo entre toda la ciudadanía.• Propia de unidades políticas de tamaño _____, como las _____.• La _____ es su principal ejemplo.	<ul style="list-style-type: none">• El poder es ejercido por _____: los ciudadanos eligen periódicamente unos representantes en los que delegan su capacidad de decisión mediante la votación en unas elecciones.• Libertad _____ (o de los modernos): el Estado garantiza la _____ (a la vida, propiedad, expresión, reunión...), normalmente recogidos en una Constitución → la autorrealización en el ámbito _____, defendido de las interferencias del _____, es más importante que _____.• Igualdad de todos los ciudadanos ante la ley, pero sólo una pequeña parte tomará parte en la deliberación y el gobierno.• Separación de poderes (Montesquieu): las diferentes funciones del Estado corresponden a órganos distintos (legislativo: Parlamento; ejecutivo: Gobierno; judicial: Tribunales) → sistema de controles y contrapesos para evitar el abuso de poder.• Adaptada a las unidades políticas de tamaño _____, como los _____.• La _____ es su modelo primordial, junto a los principios del _____.

DOC. 14:

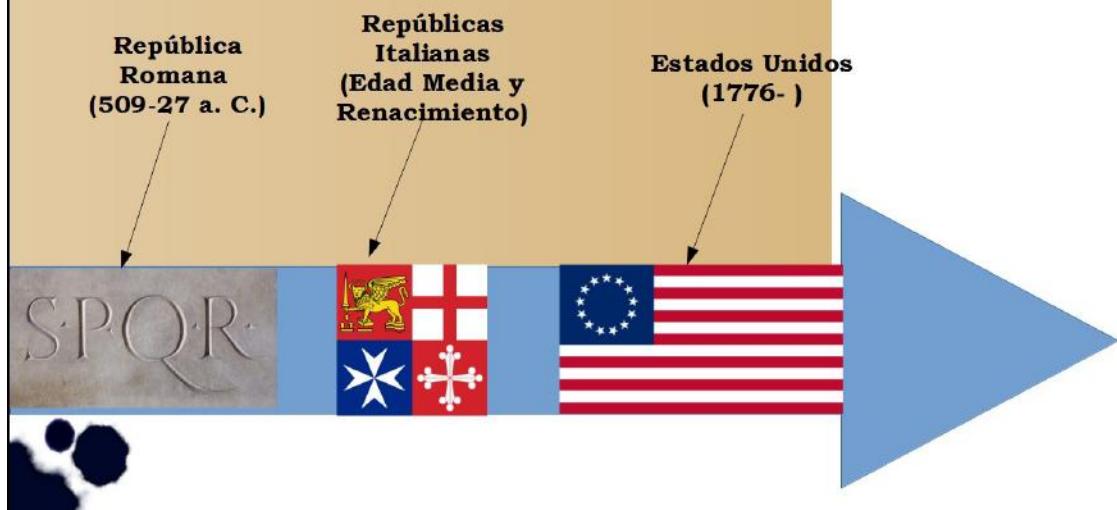
Democracia ateniense

- nacimiento de la democracia en el 508/7 a. C. (reformas de Clístenes) → supresión definitiva por los macedonios en el 322 a. C. (Guerra Lamíaca)
- **Democracia Directa**: todos los ciudadanos podían participar en las votaciones de la Asamblea (*ekklesia*).
- Ciudadanía, compuesta por hombres libres atenienses mayores de 20 años (en edad de combatir).
- **Elección de los cargos públicos por sorteo**



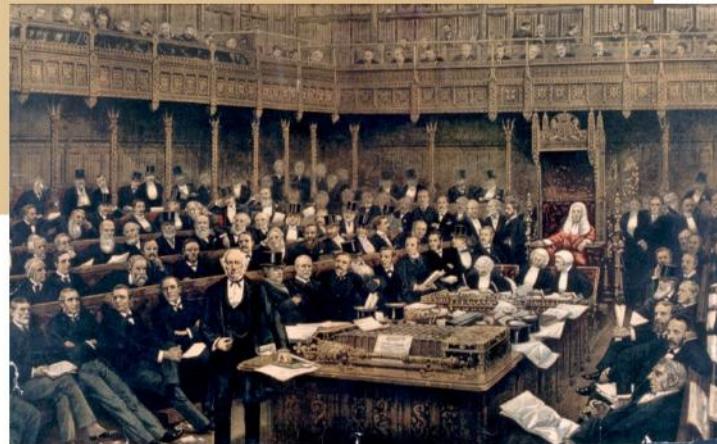
Republicanismo

- **República**: caracterizada por el gobierno mixto, con el que se persigue asegurar la estabilidad, la libertad y la justicia (considerado como opuesto a la democracia pura ateniense)



Democracia Liberal

- Basada en los principios del liberalismo de John Locke (1632-1704)
- Meta principal: establecer límites a la acción del Estado (separación de poderes) y garantizar la protección de los derechos básicos de los individuos.
- Adaptación de las teorías clásicas a la realidad de los Estados-nación: **Democracia Representativa**.
- s. XIX: principal debate, ampliación del sufragio (restringido según la situación económica).



Democracia Radical

- Nuevo discurso inaugurado por Jean-Jacques Rousseau (1712-1778)
- Contraria a la democracia representativa liberal (solidaridad frente a la individualidad) → resucita ideal ateniense a través del prisma de la Ilustración
- Autogobierno: participación directa del pueblo

Comuna de París (18 de marzo al 28 de mayo de 1871); Colectivizaciones Guerra Civil



DOC. 15:

DEMOCRACIA ATENIENSE

Tucídides: *La Oración Fúnebre de Pericles* (431 a. C.)

“Pues tenemos una Constitución que no envidia las leyes de los vecinos, sino que más bien es ella modelo para algunas ciudades que imitadora de los otros. Y su nombre, por atribuirse no a unos pocos, sino a los más, es Democracia. A todo el mundo asiste, de acuerdo con nuestras leyes, la igualdad de derechos en las disensiones particulares, mientras que según la reputación que cada cual tiene en algo, no es estimado para las cosas en común más por turno que por su valía, ni a su vez tampoco a causa de su pobreza, al menos si tiene algo bueno que hacer en beneficio de la ciudad, se ve impedido por la oscuridad de su reputación. Gobernamos liberalmente lo relativo a la comunidad, y respecto a la suspicacia recíproca referente a las cuestiones de cada día, ni sentimos envidia del vecino si hace algo por placer, ni añadimos nuevas molestias, que aun no siendo penosas son lamentables de ver. Y al tratar los asuntos privados sin molestarnos, tampoco transgredimos los asuntos públicos, más que nada por miedo, y por obediencia a los que en cada ocasión desempeñan cargos públicos y a las leyes, y de entre ellas sobre todo a las que están dadas en pro de los injustamente tratados, y a cuantas por ser leyes no escritas comportan una vergüenza reconocida [...]”

Y el reconocer que se es pobre no es vergüenza para nadie, sino que el no huirlo de hecho, eso sí que es más vergonzoso. Arraigada está en ellos la preocupación de los asuntos privados y también de los públicos; y estas gentes, dedicadas a otras actividades, entienden no menos de los asuntos públicos. Somos los únicos, en efecto, que consideramos al que no participa de estas cosas, no ya un tranquilo, sino un inútil, y nosotros mismos, o bien emitimos nuestro propio juicio, o bien deliberamos rectamente sobre los asuntos públicos, sin considerar las palabras un perjuicio para la acción, sino el no aprender de antemano mediante la palabra antes de pasar de hecho a ejecutar lo que es preciso.”

Aristóteles (384-322 a. C.): *Política*

“...la ciudad es un conjunto de ciudadanos. [...] No reconocen todos que una misma persona sea ciudadano. Así que uno que es ciudadano en una democracia, no lo es muchas veces en una oligarquía. [...] El ciudadano sin más por ningún otro rasgo se define mejor que por su participación en la justicia y en el gobierno [...]”

Pues bien, la primera democracia es la que se funda sobre todo en la igualdad; e igualdad según la ley de dicha democracia consiste en no sobresalir más los pobres que los ricos, ni tener la autoridad unos u otros, sino ser iguales ambos. Pues si la libertad se encuentra principalmente en la democracia como piensan algunos y también la igualdad, esto se puede lograr en especial, si en especial todos participan por igual en el gobierno. Y puesto que el pueblo es mayoría, y prevalece la opinión de la mayoría, necesariamente ésta es una democracia. [...]”

Otra forma de democracia consiste en que participan todos los ciudadanos que no tienen que dar cuentas, pero gobierna la ley. Otra forma de democracia consiste en dar acceso a las magistraturas a todo el mundo con la única condición de ser ciudadano, pero que gobierne la ley; y otra forma de democracia es en lo demás idéntica, pero ejerce la autoridad la masa y no la ley. Ésta ocurre cuando lo que prevalece son los decretos y no la ley; y se da esa situación por culpa de los demagogos.

En efecto, en las ciudades que se gobiernan democráticamente, según la ley, no tiene lugar el demagogo, sino que los mejores ciudadanos ocupan la presidencia; pero donde las leyes no son soberanas, allí aparecen los demagogos, pues el pueblo se erige en dirigente único, uno solo formado de muchos, ya que muchos ejercen el poder, no individualmente, sino colectivamente. [...]

Fundamento básico del sistema democrático es la libertad (pues esto suelen decir, como si sólo en ese sistema se gozara de libertad, ya que a esto aseguran que tiende toda democracia), y un rasgo de libertad es el ser gobernado y gobernar alternativamente. En efecto, la justicia democrática consiste en tener lo mismo numéricamente y no según el mérito; y siendo esto lo justo, el vulgo necesariamente es el dueño y en lo que está de acuerdo la mayoría, eso es la meta y eso es lo justo; ya que según ellos cada ciudadano debe ser igual. Por consiguiente, en las democracias sucede que tienen más autoridad los pobres que los ricos, pues son más, y la autoridad es aquello en lo que está de acuerdo la mayoría. Así que un indicio de la libertad es esto, y todos los demócratas lo consideran como elemento definidor de su régimen. Un rasgo también es el vivir como se quiera; pues afirman que esto es obra de la libertad, si es que es propio del esclavo el no vivir como quiera. Así que esto es un segundo elemento definidor de la democracia, y de ahí ha venido el no dejarse gobernar en principio por nadie, y si no, por turno; y así se contribuye a la libertad basada en la igualdad.

Siendo éhos los supuestos y tal el origen de la democracia, he aquí las medidas democráticas: que se elijan todos los cargos entre todos; que todos manden sobre cada uno y cada uno alternativamente sobre todos; que se sorteen los cargos, todos o los que no requieran experiencia y técnica; que las magistraturas no dependan en absoluto de la renta o de una renta mínima; que el mismo no desempeñe dos veces ninguna magistratura o en raras ocasiones, o unas pocas con excepción de las de la guerra; que sean de poca duración los cargos, todos o los que sea posible; que administren justicia todos los elegidos de entre todos y sobre todo tipo de cuestiones o sobre la mayoría, y sobre las más importantes y decisivas, como por ejemplo sobre las rendiciones de cuentas, la Constitución y los contratos privados; que la Asamblea tenga autoridad sobre todos los asuntos o sobre los de mayor importancia y que ninguna magistratura tenga autoridad sobre nada o sobre cuestiones mínimas [...] además, que reciban un sueldo a ser posible todos [...] Y puesto que una oligarquía se define por el rango, la riqueza y la educación, lo específico de la democracia parece que es lo contrario de esto: la falta de abolengo, la pobreza y la rusticidad. Además, de los cargos, que ninguno sea vitalicio, y si alguno quedó de un cambio antiguo, que se le quite su poder y que se ejerzan por sorteo en vez de por elección.”

REPUBLICANISMO

Marco Tilio Cicerón (106–43 a.C.): *Sobre la república*

“En los reinos, quedan los otros ciudadanos demasiado apartados de toda actividad en el derecho y en el gobierno; en el denominado de los mejores, la muchedumbre difícilmente puede participar de la libertad, pues carece de toda potestad para el gobierno de la comunidad; y cuando todo lo gobierna el pueblo, aunque sea éste justo y moderado, la misma igualdad es injusta, pues no distingue grados de dignidad. [...]”

La mejor forma de gobierno [...] será aquella forma combinada y moderada que se compone de los tres primeros tipos de república [la monarquía, la aristocracia y la democracia]. En efecto, conviene que haya en la república algo superior y regio, algo imparcial y atribuido a la autoridad de los jefes, y otras cosas reservadas al arbitrio y voluntad de la muchedumbre. Esta constitución tiene, en primer lugar, cierta igualdad de la que no pueden carecer los hombres libres por mucho tiempo; luego estabilidad, puesto que una forma pura fácilmente degenera en el defecto opuesto, de modo que del rey salga un déspota, de los nobles una facción, del pueblo, una turba y la revolución, puesto que aquellas formas generalmente se mudan en otras nuevas, lo que no sucede en esta otra constitución mixta y moderada de la república.”

James Harrington (1611–1677): *Sistema político, delineado en cortos y fáciles aforismos*

“Un parlamento de médicos nunca habría descubierto la circulación de la sangre, ni un parlamento de poetas habría escrito la *Eneida* de Virgilio. [...] Pero si el pueblo, sin un legislador, realiza [la formación del gobierno] mediante un cierto instinto que hay en él, nunca irá más lejos de la reunión de una asamblea. Porque no habrá tomado en consideración que la formación del gobierno no es tanto un trabajo de invención como de juicio, y que una asamblea puede ser excelente juzgando las cuestiones que ante ella se presenten, pero que la invención es contraria a la naturaleza de una asamblea igual que lo es a los músicos en concierto, que pueden interpretar y juzgar cualquier aire que se les ofrezca pero nunca estarán de acuerdo en cómo inventar una pieza de música [...]”

El debate, para que sea maduro, no puede ser organizado por una multitud. Y para que el resultado sea popular no puede ser realizado por unos pocos.

Si un consejo habilitado para el debate tiene en [sus manos] también el resultado [de las votaciones], es oligarquía. Si una asamblea habilitada [para votar un] resultado se arroga el debate, es anarquía. Debate en un consejo no habilitado [para votar el] resultado y resultado en una asamblea no habilitada para el debate, eso es democracia.”

James Madison, Alexander Hamilton y John Jay: *El Federalista X* (1787)

“Ningún hombre ha de ser juez de su propia causa, porque su interés puede haber influido en su juicio y, no es improbable, corrompido su integridad. Por igual, o mayor razón, un cuerpo de hombres no es adecuado para ser juez y parte al mismo tiempo [...]”

...hay que concluir que la democracia pura [o directa], por la que entiendo una sociedad que consta de un pequeño número de ciudadanos que se constituyen en asamblea y administran el gobierno en persona, no es susceptible de cura respecto de los males de la facción. Casi en cada situación será sentida por una mayoría de la totalidad una pasión o interés común [...] Y nada habrá entonces que se contraponga al aliciente de sacrificar a la parte más débil o a un individuo al que se detesta. Por tanto, es el caso que tales democracias han sido siempre espectáculos de turbulencia y conflicto, han sido siempre incompatibles con la seguridad personal o con los derechos de propiedad y han sido en general tan breves en su existencia como violentas en su muerte. Los políticos teóricos que han patrocinado esta especie de gobierno han supuesto erróneamente que reduciendo a la humanidad a una perfecta igualdad en sus derechos políticos estaría también perfectamente igualada y asimilada en sus posesiones, en sus opiniones y en sus pasiones.

La república, por la que entiendo un gobierno en el que haya algún mecanismo de representación, abre una perspectiva diferente y promete la cura para lo que estamos viendo [...]

Los dos grandes puntos de diferencia entre una democracia y una república son: primero, la delegación del poder, en la última, en un pequeño número de ciudadanos elegidos por el resto. En segundo lugar, el mayor número de ciudadanos y la mayor dimensión del país sobre los cuales y sobre la cual puede extenderse la república. El efecto de la primera diferencia es, por una parte, el de refinar y ampliar las opiniones públicas al hacerlas pasar a través del medio de un cuerpo electo de ciudadanos cuya sabiduría mejor discernirá el verdadero interés del país [...] Bajo tal regulación bien puede ocurrir que la voz pública, pronunciada por los representantes del pueblo, sea más consonante con el bien común que si fuera pronunciada por el pueblo mismo, convocado para tal propósito.”

DEMOCRACIA LIBERAL

Benjamin Constant : *De la libertad de los antiguos comparada con la de los modernos* (1819)

.... [la libertad de los antiguos] consistía en ejercer colectiva pero directamente muchas partes de la soberanía entera; en deliberar en la plaza pública sobre la guerra y la paz; en concluir con los extranjeros tratados de alianza; en votar las leyes, pronunciar las sentencias, examinar las cuentas, los actos, las gestiones de los magistrados, hacerlos comparecer ante todo el pueblo, acusarlos, y condenarlos o absolverlos. Pero, al mismo tiempo que era todo esto lo que los antiguos llamaban libertad, ellos admitían como compatible con esta libertad colectiva la sujeción completa del individuo a la autoridad de la multitud reunida. No encontraréis en ellos casi ninguno de los beneficios y goces que hemos hecho ver que formaban parte de la libertad en los pueblos modernos. Todas las acciones privadas estaban sometidas a una severa vigilancia [...]

Así, entre los antiguos el individuo, soberano casi habitualmente en los negocios públicos, era esclavo en todas sus relaciones privadas. [...] Entre los modernos al contrario, el individuo, independiente en su vida privada, no es soberano más que en apariencia aun en los Estados más libres: su soberanía está restringida y casi siempre suspensa: y si en algunas épocas fijas, pero raras, llega a ejercer esta soberanía, lo hace rodeado de mil trabas y precauciones, y nunca sino para abdicar de ella. [...] De lo que acabo de decir resulta que nosotros no podemos gozar de la libertad de los antiguos, la cual se componía de la participación activa y constante del poder colectivo. Nuestra libertad debe componerse del goce pacífico y de la independencia privada [...]

Resígnese, pues, el poder: lo que nosotros necesitamos es la libertad, la cual conseguiremos indefectiblemente; pero como la que precisamos es diferente de la de los antiguos, es necesario que se dé a aquélla una organización diferente, y la que podría convenir a la libertad antigua; en ésta, el hombre, cuanto más consagraba el tiempo y su fuerza para el ejercicio de los derechos políticos, más libre se creía: por el contrario, en la especie de libertad de que nosotros somos susceptibles, cuanto más tiempo nos deje para nuestros intereses privados el ejercicio de los derechos políticos, más preciosa será para nosotros la misma libertad.

De aquí viene la necesidad del sistema representativo, [...] una procuración dada a un cierto número de hombres por la masa del pueblo que quiere que sus intereses sean defendidos, y que, sin embargo, no tiene siempre el tiempo ni la posibilidad de defenderlos por sí mismo. [...] los pueblos, que con el objeto de gozar la libertad que les conviene recurren al sistema representativo, deben ejercer una vigilancia activa y constante sobre sus representantes para ver si cumplen exactamente con su encargo y si defraudan a sus votos y deseos.”

Alexis de Tocqueville: *La democracia en América* (1840)

...Es innegable que el pueblo suele dirigir bastante mal los asuntos públicos, pero es que el pueblo no puede ocuparse de los asuntos públicos sin que el círculo de sus ideas se extienda y su

espíritu salga de la rutina ordinaria. El hombre del pueblo que ha sido llamado al gobierno de la sociedad, adquiere una cierta estima de sí mismo. Convertido en poder, inteligencias lúcidas se ponen al servicio de la suya. Se dirigen a él para buscar su apoyo y, tratando de engañarle de mil modos diferentes, le ilustran. En política interviene en actividades no concebidas por él, pero que le sugieren un amor general por las empresas. A diario se le indican nuevas mejoras a realizar en la propiedad común, y siente nacer en él el deseo de mejorar la suya personal [...]

La libertad democrática no ejecuta ninguno de sus proyectos con la misma perfección que el despotismo inteligente; a menudo los abandona antes de obtener su fruto, o se aventura a otros peligrosos. Pero a la larga produce más que el despotismo ilustrado: hace peor cada cosa, pero hace más cosas. Bajo su imperio lo grande no suele ser lo que ejecuta la administración pública, sino lo que se ejecuta sin ella y fuera de ella. La democracia no da al pueblo el gobierno más hábil, pero logra aquello que el gobierno más hábil a menudo no puede: extiende por todo el cuerpo social una actividad inquieta, una fuerza sobreabundante y una energía que jamás existen sin ella y que, a poco favorables que sean las circunstancias, pueden engendrar maravillas. Ésas son sus verdaderas ventajas.”

John Stuart Mill: *Del Gobierno representativo* (1861)

“No hay dificultad en demostrar que el ideal de la mejor forma de gobierno es la que inviste de la soberanía a la masa reunida de la comunidad, siendo cada ciudadano no sólo voz en el ejercicio del poder, sino, de tiempo en tiempo, intervención real por el desempeño de alguna función local o general [...]

...es evidente que el único Gobierno que satisface por completo todas las exigencias del estado social es aquel en el cual tiene participación el pueblo entero; que toda participación, aun en las más humildes de las funciones públicas, es útil; que, por tanto, debe procurarse que la participación en todo sea tan grande como lo permita el grado de cultura de la comunidad; y que, finalmente, no puede exigirse menos que la admisión de todos a una parte de la soberanía. Pero puesto que en toda comunidad que excede los límites de una pequeña población nadie puede participar personalmente sino de una porción muy pequeña de los asuntos públicos el tipo ideal de un Gobierno perfecto es el Gobierno representativo [...]

....es absolutamente necesario, en la concepción extensa y elevada de un buen Gobierno, que el sufragio esté muy difundido. Sin embargo, en tal estado de cosas, la gran mayoría de los votantes, en

DEMOCRACIA RADICAL

Jean-Jacques Rousseau: El contrato social (1762)

“Cuanto mejor constituido está el Estado, más se imponen los asuntos públicos sobre los privados en el espíritu de los ciudadanos. Hay, incluso, muchos menos asuntos privados, porque al proporcionar la suma del bienestar común una porción más considerable al de cada individuo, le queda menos que buscar en los afanes particulares. En una ciudad bien guiada, todos vuelan a las asambleas; bajo un mal gobierno, a nadie le gusta dar un paso para dirigirse a ellas; porque nadie toma interés en lo que allí se hace, porque se prevé que la voluntad general no dominará en ellas, y porque finalmente las atenciones domésticas lo absorben todo. Las buenas leyes obligan a hacer otras mejores, las malas traen otras peores. Tan pronto como alguien dice de los asuntos del Estado: ¿a mí qué me importa? , hay que contar con que el Estado está perdido [...]”

La soberanía no puede ser representada, por la misma razón que no puede ser enajenada; consiste esencialmente en la voluntad general, y la voluntad no se representa; o es ella misma, o es otra: no hay término medio. Los diputados del pueblo no son, por tanto, ni pueden ser sus representantes, no son más que sus delegados; no pueden concluir nada definitivamente. Toda ley que el pueblo en persona no haya ratificado es nula; no es una ley. El pueblo inglés se piensa libre; se equivoca mucho; sólo lo es durante la elección de los miembros del Parlamento; en cuanto han sido elegidos, es esclavo, no es nada. En los breves momentos de su libertad, el uso que hace de ella bien merece que la pierda.”

Karl Marx: La guerra civil en Francia (1871)

“La Comuna estaba formada por los consejeros municipales elegidos por sufragio universal en los diversos distritos de la ciudad. Eran responsables y revocables en todo momento. La mayoría de sus miembros eran, naturalmente, obreros o representantes reconocidos de la clase obrera. La Comuna no había de ser un organismo parlamentario, sino una corporación de trabajo, ejecutiva y legislativa al mismo tiempo. En vez de continuar siendo un instrumento del gobierno central, la policía fue despojada inmediatamente de sus atributos políticos y convertida en instrumento de la Comuna, responsable ante ella y revocable en todo momento. Lo mismo se hizo con los funcionarios de las demás ramas de la administración. Desde los miembros de la Comuna para abajo, todos los que desempeñaban cargos públicos debían desempeñarlos con salarios de obreros . Los intereses creados y los gastos de representación de los altos dignatarios del Estado desaparecieron con los altos dignatarios mismos. Los cargos públicos dejaron de ser propiedad privada de los testaferros del gobierno central. En manos de la Comuna se pusieron no solamente la administración municipal, sino toda la iniciativa llevada hasta entonces por el Estado [...]”

Mientras que los órganos puramente represivos del viejo Poder estatal habían de ser amputados, sus funciones legítimas habían de ser arrancadas a una autoridad que usurpaba una posición preeminente sobre la sociedad misma, para restituirla a los servidores responsables de esta sociedad. En

vez de decidir una vez cada tres o seis años qué miembros de la clase dominante han de representar y aplastar al pueblo en el parlamento, el sufragio universal habría de servir al pueblo organizado en comunas, como el sufragio universal sirve a los patronos que buscan obreros y administradores para sus negocios. Y es bien sabido que lo mismo las compañías que los particulares, cuando se trata de negocios, saben generalmente colocar a cada hombre en el puesto que le corresponde, y, si alguna vez se equivocan, reparan su error con presteza [...]

La Comuna convirtió en una realidad ese tópico de todas las revoluciones burguesas que es «un gobierno barato», al destruir las dos grandes fuentes de gastos: el ejército permanente y la burocracia del Estado. Su sola existencia presuponía la no existencia de la monarquía que, en Europa al menos, es lastre normal y el disfraz indispensable de la dominación de clase. La Comuna dotó a la república de una base de instituciones realmente democráticas. Pero, ni el gobierno barato, ni la «verdadera» república «constituían» su meta final [...]

He aquí su verdadero secreto: la Comuna era, esencialmente, un gobierno de la clase obrera, fruto de la lucha de la clase productora contra la clase apropiadora, la forma política al fin descubierta para llevar a cabo, dentro de ella, la emancipación económica del trabajo. Sin esta última condición, el régimen comunal habría sido una imposibilidad y una impostura. La dominación política de los productores es incompatible con la perpetuación de su esclavitud social.”

CRÍTICA ELITISTA de la DEMOCRACIA

Robert Michels: *Los partidos políticos* (1911)

“Estos fenómenos parecerían demostrar, indiscutiblemente, que la sociedad no puede existir sin una clase «dominante» o «política», y que si bien los elementos de la clase gobernante están sujetos a una renovación parcial frecuente, constituyen, sin embargo, el único factor de eficacia perdurable en la historia del desarrollo humano. Según esta perspectiva el gobierno, o mejor dicho el Estado, no puede ser sino la organización de una minoría. El propósito de esta minoría es imponer al resto de la sociedad un «orden legal», que es el fruto de las exigencias del dominio y de la explotación de la masa de [esclavos] por parte de la minoría gobernante, y que jamás podrá representar en forma auténtica a la mayoría; esta última es así permanentemente incapaz de autogobierno. Aun cuando el descontento de las masas culminara en el intento triunfante de despojar del poder a la burguesía, esto ocurre sólo en apariencia, [...] es forzoso que surja siempre de las masas una nueva minoría organizada que se eleve al rango de clase gobernante [...]”

Pueden triunfar los socialistas, pero no el socialismo, que perecerá en el momento en que sus adherentes triunfen. Estamos tentados de hablar de este proceso como una tragicomedia donde las masas se conforman con dedicar todas sus energías a lograr un cambio de amos. A los obreros sólo les queda el honor «de participar en el reclutamiento del gobierno». El resultado parece bastante malo, especialmente si tomamos en consideración el hecho psicológico de que aun el más puro de los idealistas que llega al poder por pocos años, es incapaz de eludir la corrupción que el ejercicio del poder lleva consigo [...]”

Toda organización [de partido] representa un poder oligárquico fundado sobre una base democrática. En todas partes encontramos electores y elegidos. También encontramos en todas partes que el poder de los líderes elegidos sobre las masas electoras es casi ilimitado. La estructura oligárquica de la construcción ahoga el principio democrático básico. Lo que es aplasta a lo que debe ser. Para las masas esta diferencia esencial entre la realidad y lo ideal sigue siendo un misterio. Los socialistas acarician a menudo una convicción sincera de que la nueva élite de políticos sea más fiel que la anterior. La noción de la representación de intereses populares, noción a la que se aferra con tanta tenacidad y confianza la gran mayoría de los demócratas [...] es un espejismo [...]”

La formación de oligarquías dentro de diversas especies de democracia es consecuencia de una necesidad orgánica, y por eso afecta a todas las organizaciones, ya sean socialistas o aun anarquistas.”

Joseph A. Schumpeter: *Capitalismo, socialismo y democracia* (1942)

“Así, pues, el ciudadano normal desciende a un nivel inferior de prestación mental tan pronto como penetra en el campo de la política. Argumenta y analiza de una manera que él mismo calificaría de infantil si estuviese dentro de la esfera de sus intereses efectivos. Se hace de nuevo primitivo. [...]”

...aun cuando no hubiese grupos políticos que tratasen de influir sobre el ciudadano corriente, éste tendería, en la cuestión política, a someterse a prejuicios e impulsos extrarracionales o

irracionales . La debilidad del proceso racional que él aplica a la política y la falta de dominio lógico efectivo de los resultados a que llega bastarían por sí para explicar esto. Además, por la simple consideración de que «no es nadie en esto» relajará sus exigencias morales habituales y cederá a sus impulsos oscuros que las condiciones de la vida privada le ayudarán a reprimir. Pero en cuanto al buen criterio o racionalidad de sus inferencias y conclusiones éste puede ser tan malo como abandonarse a una explosión de generosa indignación. Ello le haría aún más difícil ver las cosas en sus debidas proporciones e incluso ver más de un aspecto de una cosa al mismo tiempo. De ahí el que, si sale una vez de su vaguedad habitual y muestra la voluntad definida que postula la teoría clásica de la democracia, es muy probable que resulte más ininteligible e irresponsable de lo que es habitualmente. En ciertas coyunturas puede esto resultar fatal a su país.

En segundo lugar, sin embargo, cuanto más débil sea el elemento lógico en la formación de la opinión pública, y más completa la falta de crítica racional [...] mayores son las oportunidades para los grupos que persigan fines interesados. Estos grupos pueden estar integrados por políticos profesionales, o por defensores de un interés económico, o por idealistas de una u otra especie, o por personas interesadas simplemente en poner en escena y dirigir las representaciones políticas [...] siendo como es la naturaleza humana en la política, son capaces de configurar la voluntad del pueblo e incluso de crearla dentro de unos límites muy amplios. La voluntad que observamos al analizar los procesos políticos no es ni con mucho una voluntad auténtica, sino una voluntad fabricada [...]

Los procedimientos para fabricar los problemas que apasionan a la opinión y a la voluntad popular acerca de estos problemas son similares exactamente a los que se emplean en la propaganda comercial. En ellos encontramos los mismos esfuerzos por llegar a un contacto con lo subconsciente. Encontramos la misma técnica de crear asociaciones favorables y desfavorables, que son más eficaces cuanto menos racionales sean. Encontramos las mismas evasivas y reticencias y el mismo ardor para crear un convencimiento a fuerza de afirmaciones reiteradas, que tienen éxito precisamente en la medida en que evitan la argumentación racional, que amenazarían despertar las facultades críticas del pueblo [...] la mayor parte de los países y ciertamente en el nuestro [Inglaterra], se compondría de trabajadores manuales y continuaría existiendo en grado considerable el doble peligro de un nivel muy inferior de inteligencia política y el de una legislación de clases [...]

Una cosa es no tener voto en los asuntos públicos y otra muy distinta es ver que se reconoce a los otros un voto más eficaz a causa de capacidad mayor[...]

Me apresuro a decir que considero como totalmente inadmisible, ni aun como temperamento transitorio, el que la superioridad de influencia sea otorgada con arreglo a la riqueza. No niego que la riqueza no sea una especie de testimonio [...] La única razón digna de ser tenida en cuenta para dar al voto de una persona mayor valor que la unidad se funda en la capacidad mental del individuo..."

DOC. 16:

Una vez concluido el debate, ¿crees que la democracia se puede reducir a una sola teoría?

¿Qué diferencias encuentras entre el republicanismo y la democracia liberal? ¿Y entre la democracia ateniense y la radical?

DOC. 17:

La Lucha por el Sufragio Femenino

Movimiento sufragista británico:

- 1903, Emmeline Pankhurst funda la **Women's Social and Political Union (WSPU)**

Organización radical y militante

DAILY SKETCH.
THE SUFFRAGIST LEADERS ARRESTED. "WE WILL ALL STARVE TO DEATH IN PRISON UNLESS WE ARE FORCIBLY FEED."

DAILY SKETCH.
HISTORY'S MOST WONDERFUL DERBY: FIRST HORSE DISQUALIFIED; A 100 TO 1 CHANCE WINS: SUFFRAGETTE NEARLY KILLED BY THE KING'S COLT.

DAILY SKETCH.
ALL THE SUFFRAGIST LEADERS ARRESTED. "WE WILL ALL STARVE TO DEATH IN PRISON UNLESS WE ARE FORCIBLY FEED."

DAILY SKETCH.
HISTORY'S MOST WONDERFUL DERBY: FIRST HORSE DISQUALIFIED; A 100 TO 1 CHANCE WINS: SUFFRAGETTE NEARLY KILLED BY THE KING'S COLT.

