

Unidad 3: Individuo, Sociedad y Estado: relaciones de poder

Propósito de la unidad

Se pretende que los estudiantes reconozcan las relaciones de poder como expresiones históricas de la organización social y que, por tanto, pueden modificarse en vistas de una convivencia más dialógica y democrática. Para cumplir este objetivo, se pueden desarrollar preguntas como las siguientes: ¿Dónde está el poder? ¿Es posible una sociedad democrática sin relaciones de poder? ¿En qué medida las sociedades regulan la vida de los individuos?

Objetivos de Aprendizaje

OA 2. Evaluar críticamente, desde el horizonte del bien común, las relaciones de poder y su expresión tanto en la institucionalidad política como entre los individuos de una sociedad en contextos de la vida cotidiana.

OA 4. Participar activamente en diálogos filosóficos acerca de las formas de organización del poder en la sociedad, sus fundamentos y finalidades, tomando en cuenta diversas posiciones acerca del Estado, los actores sociales y las instituciones.

OA c. Participar en diálogos sobre grandes problemas de la filosofía pertinentes para sus contextos, sostenidos a partir de argumentos de los distintos participantes, utilizando métodos de razonamiento filosófico y valorando la controversia y la diversidad como factores fundamentales para el desarrollo del pensamiento.

OA d. Elaborar visiones personales respecto de problemas filosóficos a partir de las perspectivas de diversos filósofos, siendo capaces tanto de reconstruir sus fundamentos como de cuestionarlos y plantear nuevos puntos de vista.

Actividad 1: Concepciones de poder en la ficción

PROPÓSITO

Se pretende que los estudiantes reconozcan distintas concepciones del poder en situaciones concretas de la vida y que puedan analizarlas de manera autónoma y crítica.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

OA 2

Evaluar críticamente, desde el horizonte del bien común, las relaciones de poder y su expresión tanto en la institucionalidad política como entre los individuos de una sociedad en contextos de la vida cotidiana.

OA 4

Participar activamente en diálogos filosóficos acerca de las formas de organización del poder en la sociedad, sus fundamentos y finalidades, tomando en cuenta diversas posiciones acerca del Estado, los actores sociales y las instituciones.

OA c

Participar en diálogos sobre grandes problemas de la filosofía pertinentes para sus contextos, sostenidos a partir de argumentos de los distintos participantes, utilizando métodos de razonamiento filosófico y valorando la controversia y la diversidad como factores fundamentales para el desarrollo del pensamiento.

ACTITUDES

- Pensar con apertura hacia otros para valorar la comunicación como una forma de relacionarse con diversas personas y culturas, compartiendo ideas que favorezcan el desarrollo de la vida en sociedad.

DURACIÓN:

10 horas pedagógicas

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

¿POR QUÉ EXISTE EL PODER?

En la unidad 2 se analizó el bien común como propósito de la vida en sociedad y se vio que hay distintas formas de entenderlo. Para iniciar esta segunda unidad, el docente comienza que hay relaciones de poder que hacen tender a diversas personas hacia una misma dirección.

Relaciones interdisciplinarias

Educación Ciudadana:
Marcos jurídicos que regulan el ejercicio del poder (3°M, OA 6)

Pregunta a los alumnos de qué manera sus vidas se encuentran necesariamente afectadas por las decisiones de otros:

- ¿Cómo las decisiones de otros afectan la orientación que tiene mi vida?
- ¿Qué cosas no haría o haría si no fuera porque hay ciertas fuerzas dentro de mi sociedad?
- ¿Considero beneficiosa la existencia de estas fuerzas?
- ¿Tengo algún poder para resistirme a ellas?

Responden dando su opinión. El profesor orienta la discusión con ejemplos de situaciones de la vida cotidiana que ilustren la idea de que muchas veces actuamos siguiendo corrientes sociales que no dependen de nosotros.

Luego plantea varios de los problemas incluidos en la idea de que toda sociedad implica la existencia del poder, a partir de las siguientes preguntas:

- ¿Quién o quiénes deben tener el poder?
- ¿Qué justifica que algunos se encuentren más arriba en la jerarquía de las decisiones que orientan a la sociedad en una dirección determinada?
- ¿Es beneficioso que algunos tengan poder?
- ¿Cuáles son sus límites?
- ¿Cómo evitar que algunos quieran tener poder para satisfacer sus intereses a costa de los intereses de los demás?

A partir de las respuestas, el docente elabora con ellos una tabla que consigne algunas de las posturas y argumentos mencionados en relación con las preguntas.

DISTINTAS MANERAS DE CONCEBIR EL PODER

Los alumnos leen y analizan un grupo de textos clásicos que aborden sucesivamente los siguientes temas (ver algunos ejemplos en “Recursos y sitios web”):

- ¿Por qué es importante y necesaria la existencia del poder dentro de la sociedad?
- ¿Es el poder un instrumento para satisfacer nuestros intereses? ¿Debemos luchar por poseerlo? ¿O quien lo tiene debe ponerlo al servicio de aquellos sobre quienes lo aplica?
- ¿Hasta qué punto se puede evitar que algunos utilicen el poder solo para satisfacer sus propios intereses?

Orientaciones al docente:

Bajo el supuesto común de que la sociedad requiere la existencia de relaciones de poder para dar una dirección unitaria a la pluralidad de fuerzas e intereses que la conforman, los textos leídos les servirán para que reconozcan y comparen distintas maneras de concebir dicho propósito y los argumentos y supuestos que las apoyan.

Los estudiantes leen individualmente los textos y responden las siguientes preguntas:

- ¿Qué posturas defiende cada texto?
- ¿Con qué argumentos las sustentan?
- ¿Qué ideas parecen ser admitidas por todos los textos leídos?
- ¿Qué los diferencia?
- ¿Qué supuestos sobre la naturaleza humana podrían estar implícitos en los argumentos?

El docente escoge a distintos alumnos para que respondan algunas de las preguntas. A partir de sus respuestas, elabora una tabla con las ideas admitidas por todos y clasifica las diferentes posturas defendidas.

Luego aporta ideas complementarias que considere importantes para que tengan una visión completa acerca de las distintas concepciones del poder.

LA FICCIÓN Y LAS CONCEPCIONES DEL PODER

El profesor elige distintas escenas de ficción, ya sea de películas o de obras literarias, en las cuales se pueda inferir la presencia de concepciones diferentes sobre el poder. Por ejemplo, se puede usar numerosas escenas de series como *“House of Cards”* o *“Game of Thrones”*. También puede seleccionar escenas de obras literarias como *“Hamlet”* o *“Macbeth”* de Shakespeare.

Les pide que expresen en voz alta lo que han inferido de las escenas acerca de las concepciones sobre el poder de los personajes, y explican qué elementos les permiten sacar tales conclusiones. Si hay opiniones encontradas, el docente los animará a que discutan y ofrezcan argumentos adicionales para apoyar las interpretaciones.

Orientaciones al docente:

Las personas y las autoridades tenemos distintas maneras de concebir el poder. Estas concepciones se ven reflejadas en el mundo de la ficción, ya sea en el cine o en la literatura. El objetivo de esta actividad es que los estudiantes apliquen los conocimientos obtenidos para inferir de las escenas y de los diálogos, cuáles, son las concepciones del poder adoptadas por los distintos personajes.

ORIENTACIONES PARA LA ACTIVIDAD DE AULA

Los siguientes indicadores de evaluación, entre otros, pueden ser utilizados para evaluar formativamente:

- Identifican relaciones de poder en interacciones de la vida cotidiana.
- Contrastan distintas perspectivas sobre el poder y la democracia, a partir de la lectura de textos filosóficos.

En las distintas etapas, el profesor decide cómo evalúa la participación oral de los alumnos.

En la tercera, debe procurar que los argumentos de cada alumno para su interpretación revelen una aplicación pertinente de los conceptos estudiados.

RECURSOS Y SITIOS WEB

Texto 1

“Todo el mundo sabe cuán loable es que un príncipe mantenga la palabra dada y viva con integridad y no con astucia. Sin embargo, en nuestros días se ve por experiencia que los príncipes que han hecho grandes cosas han tenido poco en cuenta la palabra dada y han sabido burlar con astucia el ingenio de los hombres. Y al final, han superado a los que se han fundado en la veracidad.

Debéis, pues, saber que hay dos formas de combatir: una con las leyes, otra con la fuerza. La primera es propia del hombre, la segunda de las bestias. Pero como muchas veces no basta la primera, conviene recurrir a la segunda. Por tanto, a un príncipe le es necesario saber utilizar correctamente a la bestia y al hombre. Este detalle se lo enseñaron veladamente a los príncipes los escritores antiguos, que cuentan cómo Aquiles y otros muchos príncipes antiguos fueron entregados al centauro Quirón para que los educara bajo su disciplina. El tener como preceptor a alguien mitad animal y mitad hombre no quiere decir otra cosa que un príncipe necesita saber usar una y otra naturaleza, y que la una no perdura sin la otra.

Así, pues, dado que el príncipe necesita saber usar correctamente a la bestia, debe elegir de entre ellas a la zorra y al león, porque el león no sabe defenderse de las trampas ni la zorra de los lobos. Necesita, pues, ser zorra para reconocer las trampas y león para asustar a los lobos. Los que solo imitan al león no saben lo que hacen. Por tanto, un señor prudente no puede ni debe mantener la palabra dada cuando eso se vuelva en su contra y hayan desaparecido los motivos que le llevaron a hacer la promesa. Si los hombres fueran todos buenos, no lo sería este precepto, pero como son malvados y no te guardan la palabra dada, tú tampoco tienes por qué mantenerla con ellos”. (Maquiavelo, *El Príncipe*, Biblioteca Nueva, Madrid, 2010, trad. Ángel Perona, p. 127)

Texto 2

“Una cuarta opinión que también repugna a la naturaleza de un Estado es ésta: *que quien ostenta el poder soberano está sujeto a las leyes civiles*. Es verdad que todos los soberanos están sujetos a las leyes de la naturaleza, pues dichas leyes son divinas y no pueden ser derogadas por ningún hombre ni por ningún Estado. Pero el soberano no está sujeto a las leyes que él mismo, es decir, el Estado, hace. Pues estar sujeto a las leyes significa ser un súbdito del Estado, esto es, del representante del poder soberano, que es él mismo, lo cual no es sujeción a las leyes, sino liberación de ellas. Este error que consiste en situar las leyes por encima del soberano, implica que hay un juez por encima de él y un poder capaz de castigarlo, lo cual equivale a crear un nuevo soberano y, por la misma razón, un tercero para castigar al segundo, y así sucesivamente, teniendo esto como consecuencia la confusión y disolución del Estado. (...)

Hay una sexta doctrina que va clara y directamente contra la esencia del Estado, y es ésta: *que el poder soberano puede ser dividido*. Pues, ¿qué otra cosa puede ser dividir el poder de un Estado sino disolverlo? Los poderes que están divididos se destruyen mutuamente. Y por causa de estas doctrinas, los hombres dan mayor apoyo a algunos que, haciendo profesión de las leyes, intentan hacerlas depender de lo que ellos mismos han aprendido, y no del poder legislativo”. (Thomas Hobbes, *Leviatán*, Alianza, Madrid, trad. Carlos Mellizo, pp. 276-277).

Texto 3

“A pesar de que en una comunidad política sólida y bien constituida, que actúa de acuerdo con su propia naturaleza, es decir, para la salvaguardia de la comunidad, no pueda existir sino un poder supremo único, el legislativo, al que todos los demás se encuentran y deben estar subordinados, como tal poder legislativo es únicamente un poder al que se ha dado el encargo de obrar para la consecución de determinadas finalidades, le queda siempre al pueblo el poder supremo de apartar o cambiar los legisladores, si considera que actúan de una manera contraria a la misión que se les ha confiado. En efecto, todo poder delegado con una misión determinada y una finalidad, encuéntrase limitado por ésta; si los detentadores de ese poder se apartan de ella abiertamente o no se muestran solícitos en conseguirla, será forzoso que se ponga término a esa misión que se les ha confiado. En efecto, todo poder delegado con una misión determinada y una finalidad, encuéntrase limitado por ésta; si los detentadores de ese poder se apartan de ella abiertamente o no se muestran solícitos en conseguirla, será forzoso que se ponga término a esa misión que se les confió. En ese caso, el poder volverá por fuerza a quienes antes lo entregaron; entonces, éstos pueden confiarlo de nuevo a las personas que juzguen capaces de asegurar su propia salvaguardia. De ese modo, la comunidad conserva perpetuamente el poder supremo de sustraerse a las tentativas y maquinaciones de cualquier persona, incluso de sus propios legisladores, siempre que sean estos tan necios o tan malvados como para proponerse, y llevar a cabo, maquinaciones contrarias a las libertades y a las propiedades de los individuos. Ningún hombre ni sociedad de hombres tiene poder para renunciar a su propia conservación, y por consiguiente, a los medios de conseguirla, entregando ese poder a la voluntad absoluta y a la soberanía arbitraria de otra persona”. (John Locke, *Segundo tratado del gobierno civil*, Biblioteca Nueva, Madrid, 2016, trad. Pablo López Álvarez, p. 137)

Texto 4

“Hemos visto cómo el poder legislativo pertenece al pueblo y no puede pertenecer sino a él. Por el contrario, es fácil advertir, por los principios antes establecidos, que el poder ejecutivo no puede corresponder a la generalidad, como legisladora o soberana, ya que este poder ejecutivo consiste en actos particulares que no corresponden a la ley ni, por consiguiente, al soberano, todos cuyos actos no pueden ser sino leyes.

Necesita, pues, la fuerza pública un agente propio que la reúna y la ponga en acción según las direcciones de la voluntad general, que sirva para la comunicación del Estado y del soberano, que haga de algún modo en la persona pública lo que hace en el hombre la unión del alma con el cuerpo. He aquí cuál es en el Estado la razón del gobierno, equivocadamente confundida con el soberano, del cual no es sino el ministro.

¿Qué es, pues, el gobierno? Un cuerpo intermediario establecido entre los súbditos y el soberano para su mutua correspondencia, encargado de la ejecución de las leyes y del mantenimiento de la libertad, tanto civil como política.

Los miembros de este cuerpo se llaman magistrados o *reyes*, es decir, *gobernantes*, y el cuerpo entero lleva el nombre de *príncipe*. Así, los que pretenden que el acto por el cual un pueblo se somete a los jefes no es un contrato tienen mucha razón. Esto no es absolutamente nada más que una comisión, un empleo, en el cual, como simples oficiales del soberano, ejercen en su nombre el poder, del cual les ha hecho depositarios, y que puede limitar, modificar y volver a tomar cuando le plazca. La enajenación de tal derecho, siendo incompatible con la naturaleza del cuerpo social, es contraria al fin de la asociación”. (Rousseau, *Contrato social*, Librería Ediciones, 2016, trad. Fernando de los Ríos Urruti, pp. 109-110)

Texto 5

Roberto Torretti (1930, Chile)

Filósofo chileno reconocido por sus contribuciones a la historia de la filosofía, especialmente respecto a la obra de Kant y en filosofía de las ciencias. Sus reflexiones sobre el espacio-tiempo y la filosofía de la geometría lo sitúan como uno de los principales exponentes en lengua hispana de esta última disciplina. Su conferencia "Poder político y opresión" expone aspectos básicos del fenómeno del poder político, los motivos principales de su obediencia y las formas de opresión.

Ahora bien, en el mundo en que vivimos sucede algo que no nos sorprende porque estamos habituados a ello, pero que, bien mirado, resulta ser bastante curioso. Los hombres habitamos casi todo el planeta. La superficie habitada está dividida en numerosos territorios, algunos inmensos, otros pequeñitos, y en cada uno de ellos hay un grupo de personas que posee, dentro de su territorio respectivo, una suerte de monopolio de la violencia. Me explico: este grupo –cuya composición y origen varían muchísimo de territorio en territorio– está dispuesto a recurrir a la violencia para impedir o castigar toda conducta contraria a las normas que él mismo dicta o reconoce como válidas; está dispuesto además a impedir que ningún otro individuo o grupo emplee la violencia dentro de su territorio, salvo en circunstancias expresamente autorizadas; finalmente –y éste es tal vez el aspecto más curioso del fenómeno que describimos–, los pobladores del territorio reconocen generalmente la autoridad del grupo en cuestión para tomar las medidas descritas y están por lo común dispuestos a obedecer sus órdenes y tienen además normalmente, frente a los actos de violencia con que el referido grupo castiga a los desobedientes, una actitud que contrasta con su reacción frente a otras formas de violencia. Así, la ejecución de un "criminal" (como se llama a esos desobedientes) suele ser aprobada y hasta celebrada por sus conciudadanos; pero inclusive quienes no se muestran tan entusiastas, no reaccionan con sorpresa ni escándalo frente a esta ejecución, como reaccionarían, por ejemplo, frente a un asesinato. Este fenómeno tan curioso que hemos descrito es el fenómeno del poder político, y esta descripción superficial nos permite ya destacar algunos de sus rasgos esenciales. En primer lugar, el poder político se ejerce directamente sobre hombres y sólo indirectamente sobre cosas; consiste esencialmente en la capacidad de obtener que ciertos hombres hagan o dejen de hacer ciertas cosas. Esta capacidad de obtener la obediencia de otros hombres se basa en muchos factores de que ya hablaremos más adelante, pero la característica propia del poder político consiste en que, entre esos factores en que se basa, ocupa un lugar prominente la amenaza de recurrir a la violencia. Esto distingue al poder político, por ejemplo, del poder espiritual en virtud del cual el jefe de una iglesia puede obtener que sus fieles se comporten de tal o cual manera. Una segunda característica propia del poder político es su pretensión de exclusividad: los que lo poseen no toleran que otro grupo diferente pretenda ejercer un poder análogo sobre las mismas personas: la autoridad política quiere el monopolio de la violencia; dentro del territorio que le está sometido, sólo sus representantes pueden ejercerla; inclusive el padre que golpea a sus hijos o el ciudadano pacífico que mata a balazos a un asaltante nocturno actúan en cierto modo como representantes de la autoridad política; su conducta violenta se aprueba y no se castiga porque está expresamente autorizada (nótese que tiene que sujetarse a las condiciones fijadas en la autorización). La autoridad política admite que alguien use razones para convencer a algunos de sus súbditos de que haga o deje de hacer alguna cosa, pero no está dispuesta a tolerar que con este fin se utilicen amenazas. La única que puede amenazar es ella. Además, tampoco permitirá, como es natural, que alguien use razones para inducir a los súbditos a que desobedezcan sus propias órdenes o combatan su influencia; en cuanto tal campaña de persuasión parezca peligrosa porque empieza a tener éxito, la autoridad política tendrá que responder a la razón con la fuerza o exponerse al riesgo de que se constituya otra autoridad política que la suplante. (Roberto Torretti, Poder político y opresión, Revista de Filosofía, Universidad de Chile, vol. IX, Nº1-2, p. 36-37).

Actividad 2: ¿Dónde está el poder?

PROPÓSITO

Se espera que los estudiantes conozcan distintas perspectivas sobre las relaciones de poder que organizan la vida social, desde las visiones modernas que entienden al sujeto como un individuo autónomo hasta las postmodernas que lo problematizan.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

OA 2

Evaluar críticamente, desde el horizonte del bien común, las relaciones de poder y su expresión tanto en la institucionalidad política como entre los individuos de una sociedad en contextos de la vida cotidiana.

OA 4

Participar activamente en diálogos filosóficos acerca de las formas de organización del poder en la sociedad, sus fundamentos y finalidades, tomando en cuenta diversas posiciones acerca del Estado, los actores sociales y las instituciones.

OA d

Elaborar visiones personales respecto de problemas filosóficos a partir de las perspectivas de diversos filósofos, siendo capaces tanto de reconstruir sus fundamentos como de cuestionarlos y plantear nuevos puntos de vista.

ACTITUDES

- Participar asumiendo posturas razonadas en distintos ámbitos: cultural, social, político, medioambiental, entre otros.
- Tomar decisiones democráticas, respetando los derechos humanos, la diversidad y la multiculturalidad.

DURACIÓN:

14 horas pedagógicas

DESARROLLO DE ACTIVIDAD

¿PARA QUE NECESITAMOS UN GOBIERNO?

Para situar a los estudiantes en los problemas de las relaciones de poder entre los individuos, la sociedad y el Estado, el docente plantea la cuestión de la regulación de la vida del ser humano en las teorías del contrato social. Para esto, les pide que describan en qué consiste el popular juego Fortnite y anota sus respuestas en la pizarra. Cuando hayan mencionado explícitamente que se trata de una competencia de todos contra todos en la que gana el último jugador que logre sobrevivir, y que hay completa libertad para que cada personaje actúe, les plantea las siguientes preguntas:

- ¿Es necesario hacer alianzas entre personajes para sobrevivir en el juego?
- ¿Cuál es la ventaja de hacer esas alianzas en el juego? ¿Qué se pierde?
- ¿Qué rol juega en esto lo digital y la tecnología? ¿Cómo son las relaciones que se establece?
- ¿Por qué creen que Fortnite es un juego tan popular?

Orientaciones al docente:

Si los estudiantes no conocen suficientemente cuál es el objetivo de este juego, el profesor puede proyectar un breve video en el que se explica de qué se trata, cómo se juega y el éxito que ha tenido. Lo importante es que vean en este juego un ejemplo actual de las teorías modernas del contrato social.

A continuación, el profesor les muestra un breve video animado en el que se explican y contrastan las teorías del contrato social de Thomas Hobbes y Jean-Jaques Rousseau. Formula preguntas para vincular los objetivos y estrategias para ganar en Fortnite con algunas ideas contractualistas:

- ¿Cuál sería el “estado de naturaleza” en Fortnite?
- ¿En qué consistiría el “contrato social” en Fortnite?

El curso se divide en grupos y, basados en el video, responden por escrito las siguientes preguntas:

- ¿Cómo se ejerce el poder entre individuos en el “estado de naturaleza” según Hobbes y Rousseau?
- ¿Cómo se ejerce el poder una vez que los individuos entran a la “sociedad civil” según Hobbes y Rousseau?
- ¿En qué consiste y qué valor tiene el “contrato social”? ¿Dónde está el poder una vez firmado el “contrato social” según Hobbes y Rousseau?

Cuando el profesor lo decida, un representante por grupo lee algunas de sus respuestas al curso y el docente explica en términos generales el concepto de contrato social para complementar las respuestas si fuese necesario.

Orientaciones al docente:

Puede hacer una contextualización más amplia respecto de la Modernidad como discurso político-filosófico, enfatizando las diferencias en la organización política respecto del Medioevo. Podría apoyarse en el capítulo I del texto de Jürgen Habermas “El discurso filosófico de la Modernidad”.

¿QUIÉN FIRMA EL CONTRATO SOCIAL?

A partir de la última pregunta de la primera etapa, los estudiantes conocen una teoría contractualista contemporánea para discutir en torno a las características del sujeto moderno y las relaciones de poder que establece con otros a partir de su naturaleza racional.

Relaciones interdisciplinarias

Chile y la Región
Latinoamericana: Confirmación
del Estado chileno (OA 1)

El profesor divide al curso en grupos y entrega a cada uno una copia con párrafos seleccionados del Manual de Convivencia vigente en la escuela. El objetivo es que interpreten el Manual de Convivencia como un tipo de “contrato social”, por lo que deben discutir en grupos las siguientes preguntas:

- ¿Quién firma el Manual de Convivencia en la escuela y qué obligaciones conlleva?
- ¿En qué medida el Manual de Convivencia podría ser un ejemplo de “contrato social”?
- ¿Qué relaciones de poder establece el Manual de Convivencia? ¿Quiénes define las normas, quiénes las pueden modificar, quiénes sancionan su incumplimiento?

Cuando el docente lo determine, cada grupo lee sus respuestas al curso. Si no surgen expresamente opiniones respecto de lo justo o injusto de las normas que indica el documento, puede plantearlo como problema para pasar a la siguiente actividad.

Manteniendo los mismos grupos, cada integrante lee individualmente fragmentos seleccionados de los textos “Teoría de la justicia” de John Rawls e “Ideas para una historia universal en clave cosmopolita” de Immanuel Kant. Luego responden por escrito las siguientes preguntas:

A partir del texto de Rawls:

- ¿Qué es y en qué consiste el “contrato social”?
- ¿Cuál debiese ser el papel de las instituciones sociales para que haya justicia social?

A partir del texto de Kant:

- ¿Cuál es el problema y la necesidad de instaurar una sociedad civil?
- ¿Qué características tendría el “estado de coerción” a los que se someten los individuos cuando están en sociedad?

Orientaciones al docente:

Se sugiere que el profesor presente a John Rawls como un filósofo contemporáneo que desarrolla su concepción de la justicia a partir de la teoría del contrato social. Del mismo modo, si los estudiantes no están familiarizados con la figura de Immanuel Kant, puede describir la importancia de su pensamiento para el desarrollo de la Ilustración.

A partir de las ideas de ambos autores:

- ¿En qué visión del ser humano se basan las ideas de Rawls y Kant?
- ¿En qué fenómeno político contemporáneo ven representada la visión del ser humano de Rawls y Kant? ¿Qué fenómeno político lo niega?
- Bajo esta visión del ser humano y de la sociedad, ¿cuándo es legítimo el ejercicio del poder?

Cuando terminen de escribir, un estudiante de cada grupo lee frente al curso las respuestas a las últimas tres preguntas. La actividad finaliza después de que los grupos compartan sus respuestas y quede asentada la idea de que la legitimidad del ejercicio del poder está relacionada con una visión particular del ser humano y de las relaciones sociales que establece.

Orientaciones al docente:

El objetivo de las primeras cuatro preguntas es que los estudiantes comprendan los textos antes de identificar sus planteamientos en fenómenos actuales. Si el profesor lo considera pertinente, podría desarrollar una actividad para guiarlos y ayudarlos a entender la lectura.

Respecto de las últimas tres preguntas, se sugiere alentar el intercambio de opiniones. El propio docente podría proponer contrapuntos para debatir en torno a la vigencia y las limitaciones de estas perspectivas filosóficas. Si no surge explícitamente la idea de la legitimidad en el ejercicio del poder, conviene que el docente la plantee.

¿SOLO EL GOBIERNO REGULA NUESTRAS ACCIONES? ENTREVISTA CON EL PODER

En esta etapa, los estudiantes conocen una perspectiva crítica de las ideas revisadas. Para ello, el profesor les pide en la sesión anterior cada uno entreviste brevemente a una persona que considere una autoridad, y les entrega las siguientes preguntas orientadoras:

- ¿Usted se considera una autoridad? ¿Por qué?
- A su juicio, ¿las autoridades tienen o debiesen tener poder?
- Si se considera una autoridad, ¿cómo ejerce el poder? Si fuese usted una autoridad, ¿cómo ejercería el poder?
- ¿Puede darme un ejemplo del ejercicio del poder en la vida cotidiana?

Orientaciones al docente:

El docente explica que se entiende que la autoridad es una persona que toma decisiones que afecten a otros, dicta reglas, sanciona acciones, tiene un cargo de representación, etc. Podría tratarse de alguien de la escuela (profesores, centro de estudiantes, dirigente sindical) o de fuera (familiares, amigos, etc.).

Se reúnen en grupo de 8 integrantes como máximo a fin de compartir las respuestas de sus entrevistados y encontrar similitudes y diferencias en. Para esto, completan la siguiente tabla:

Preguntas	Entrevistado 1	Entrevistado 2	Entrevistado 3
¿Cómo reconocer a quien ejerce el poder?			
¿Cómo debe ejercer el poder una autoridad?			
¿Cómo se ejerce el poder en la vida cotidiana?			
Conclusiones	Síntesis		
Según la opinión de los entrevistados, ¿cómo se ejerce el poder?			
Según la opinión de los entrevistados, ¿en qué actividades cotidianas hay ejercicio de poder?			

Un integrante por grupo comparte los resultados de la tabla con el curso. El docente anota en la pizarra las ideas principales de las últimas dos preguntas (síntesis). Cuando hayan terminado todas las presentaciones, evalúan la posibilidad de extraer conclusiones generales a partir de los resultados de cada grupo.

Orientaciones al docente:

Dependiendo de si las respuestas sobre el ejercicio del poder están limitadas al control de una autoridad sobre la conducta del resto de los individuos o incluyen formas implícitas para ello, el profesor introduce la perspectiva de Antonio Gramsci. Puede complementar la lectura que se propone a continuación con un video que explica brevemente el concepto de hegemonía como otra manera de comprender el ejercicio del poder.

A continuación, los estudiantes vinculan las respuestas dadas por sus entrevistados con una perspectiva crítica respecto del ejercicio del poder. Para esto, el profesor proyecta un breve fragmento de Antonio Gramsci en el que expone el concepto de hegemonía y guía un diálogo mediante las siguientes preguntas:

- ¿Por qué es importante para el autor la claridad de “la conciencia teórica de su obrar”?
- ¿Qué es la conciencia “conciencia verbal” y qué hace con el ser humano?
- A su juicio, ¿cómo o dónde se manifestaría la “conciencia verbal” de la que habla Gramsci?
- ¿En qué medida la “conciencia verbal” sería una forma distinta del ejercicio del poder?
- ¿Hasta qué punto la “lucha por la hegemonía” contradice la idea de “contrato social” y la visión de ser humano defendida por Rawls y Kant?

Orientaciones al docente:

Es importante que el docente destaque que el concepto de hegemonía cuestiona algunos supuestos en los que se basan las teorías contractualistas. Para profundizar esta crítica, se recomienda consultar el prefacio del texto “El retorno de lo político” de Chantal Mouffe.

¿EL INDIVIDUO TIENE PODER O EXISTE EN MEDIO DE RELACIONES DE PODER?

En esta última etapa, revisarán una nueva perspectiva sobre las relaciones de poder entre los individuos, la sociedad y el Estado, y elaborarán una postura personal a partir de lo revisado en la segunda etapa.

Para activar sus conocimientos previos, el profesor les pide que completen individualmente una tabla para resumir, en primera instancia, las perspectivas revisadas en las etapas anteriores:

	Kant	Rawls	Gramsci	Foucault
¿De qué maneras la sociedad o el Estado regulan a los sujetos?				
¿Dónde hay relaciones de poder?				
¿En qué consisten las relaciones de poder?				

Una vez que contesten las preguntas de las primeras dos columnas, el profesor pide que algunos estudiantes lean voluntariamente sus respuestas e invita a los demás a complementar su tabla con esa información. Si fuese necesario, el docente aporta o corrige las respuestas.

Después de recordar las perspectivas de Rawls, Kant y Gramsci, leen de manera individual un texto de Michel Foucault, que representa una nueva postura frente al problema de las relaciones de poder, y completan la columna restante de la tabla de resumen.

Orientaciones al docente:

Si el texto resultase difícil de entender, el docente podría hacer una lectura guiada para reconstruir sus ideas principales. Para esto, pide a distintos estudiantes que lean en voz alta un párrafo y dice a los demás que pregunten cuando no entiendan bien. Además, se sugiere hacer una pequeña contextualización de Michel Foucault y algunas de sus ideas para que el contraste con los autores anteriores sea explícito.

Tras comparar las tres perspectivas, se reúnen en grupos y elaboran un breve “Manual de Convivencia de Curso” en el que plasmen su propia opinión respecto de los problemas vinculados con las relaciones de poder en su vida cotidiana. Debe incluir los siguientes elementos:

- Descripción de los principios que en los que se fundamenta el Manual. Se espera que se refieran a qué entienden por una buena convivencia, por qué sería importante escribir normas para ello y cuáles podrían ser los perjuicios y beneficios de establecer un conjunto de normas.
- Redacción de 10 normas de convivencia que consideren necesarias y aplicables al interior del curso. Se espera que, junto con describirlas, las justifiquen brevemente.
- Redacción de sanciones asociadas a la transgresión de esas 10 normas de convivencia. Se espera que justifiquen brevemente cada una de las sanciones, que sean razonables y aplicables, y que expliquen cómo serían dirimidas (cada estudiante individualmente, la directiva de curso, un tribunal elegido para ello, una asamblea, etc.).
- Argumentación filosófica. Se espera que cada grupo elabore su Manual apoyándose en una o varias de las perspectivas sobre las relaciones de poder estudiadas en clases. Si el Manual no se apoyase en ellas, deberán explicar por qué las rechazan.

Finalmente, cada grupo expone su “Manual de Convivencia de Curso” a la clase y discuten cuál o cuáles les parecen más convincentes y mejor argumentados.

ORIENTACIONES PARA LA ACTIVIDAD DE AULA

Los siguientes indicadores de evaluación, entre otros, pueden ser utilizados para evaluar formativamente:

- Aplican diversas perspectivas filosóficas acerca del poder y la democracia a casos o fenómenos contemporáneos.
- Elaboran una postura personal para reflexionar sobre problemas políticos que emergen de las relaciones de poder entre individuo, sociedad y Estado.

Se sugiere que el docente fomente a lo largo de toda la actividad el intercambio de opiniones y, cuando sea preciso, que él mismo intervenga estableciendo un contrapunto para explorar distintas formas de reflexionar sobre las relaciones de poder.

Puede seleccionar textos distintos de los recomendados aquí, pero es importante que los estudiantes conozcan diferentes perspectivas filosóficas. En este sentido, se sugiere contraponer textos que representen perspectivas liberales, comunitaristas, críticas o post-estructuralistas, entre otras.

En la segunda etapa, leen individualmente los textos y el profesor contesta sus dudas. Para asegurar que los entienden, plantea preguntas que permitan identificar las ideas principales de ambos filósofos; por ejemplo: ¿Qué es la justicia como imparcialidad para Rawls? ¿Qué relación hay entre la “Naturaleza” y las características del ser humano según Kant? Además, puede explicar el contexto político y filosófico de la Ilustración y describir algunos de sus supuestos.

RECURSOS Y SITIOS WEB

Video Fortnite:

<https://www.curriculumnacional.cl/link/https://www.youtube.com/watch?v=DQ-fUXoone0>

Video Contrato social en 8 bits:

https://www.curriculumnacional.cl/link/https://www.youtube.com/watch?v=xWIL6WlZ_Ck

Texto 1

“Mi objetivo es presentar una concepción de la justicia que generalice y lleve a un superior nivel de abstracción la conocida teoría del contrato social tal como se encuentra, digamos, en Locke, Rousseau y Kant. Para lograrlo, no debemos pensar en el contrato original como aquel que es necesario para ingresar en una sociedad particular o para establecer una forma particular de gobierno. Más bien, la idea directriz es que los principios de la justicia para la estructura básica de la sociedad son el objeto del acuerdo original. Son los principios que las personas libres y racionales interesadas en promover sus propios intereses aceptarían en una posición inicial de igualdad como definitorios de los términos fundamentales de su asociación. Estos principios han de regular todos los acuerdos posteriores; especifican los tipos de cooperación social que se puede llevar a cabo y las formas de gobierno que puede establecerse. A este modo de considerar lo llamaré justicia como imparcialidad.

[...] En la justicia como imparcialidad, la posición original de igualdad corresponde al estado de naturaleza en la teoría tradicional del contrato social. Por supuesto que la posición original no está pensada como un estado de cosas históricamente real, y mucho menos como una situación primitiva de la cultura. Se considera como una situación puramente hipotética caracterizada de tal modo que conduce a cierta concepción de la justicia.

Por supuesto que ninguna sociedad puede ser un esquema de cooperación en el cual los hombres ingresen voluntariamente, en un sentido literal; cada persona se encuentra, desde su nacimiento, en una posición determinada de alguna sociedad determinada, y la naturaleza de esta posición afecta materialmente sus perspectivas de vida. Aun así, una sociedad que satisfaga los principios de justicia como imparcialidad se acerca en lo posible a un esquema voluntario, ya que cumple con los principios que consentirían personas libres e iguales en condiciones que son imparciales. En este sentido, sus miembros son autónomos y las obligaciones que reconocen son autoimpuestas.

Sostendré [...] que las personas en la situación inicial escogerían dos principios bastante diferentes: el primero exige igualdad en la repartición de derechos y deberes básicos, mientras que el segundo mantiene que las desigualdades sociales y económicas, por ejemplo, las desigualdades de riqueza y autoridad sólo son justas si producen beneficios compensadores para todos y, en particular, para los miembros menos aventajados de la sociedad.

La justicia como imparcialidad es un ejemplo de lo que he llamado una teoría contractualista. Ahora bien, es posible que haya objeciones contra el término "contrato" y expresiones semejantes; sin embargo, creo que servirá razonablemente bien [...]. Como he dicho anteriormente, para entenderlo hay que tener presente que implica cierto nivel de abstracción. En especial, hay que recordar que el contenido del acuerdo apropiado no es ingresar en una sociedad dada o adoptar una forma dada de gobierno, sino aceptar ciertos principios morales. Más aún, los compromisos a los que se refiere son puramente

hipotéticos: la concepción contractual mantiene que ciertos principios serían aceptados en una situación inicial bien definida”. (John Rawls, *Teoría de la justicia*, Fondo de Cultura Económica, 2006, trad. María Dolores González, México D.F., pp. 24; 25; 26; 27; 28)

Texto 2

Immanuel Kant (1724 – 1804, Alemania)

Filósofo alemán de la Ilustración y precursor del idealismo trascendental. Su escrito *Crítica de la razón pura* es un punto de inflexión en la historia de la filosofía, al proponer que la metafísica puede ser reinterpretada desde la epistemología, mediante el entender y relacionar la realidad con los límites del conocimiento. En *Ideas para una historia universal en clave cosmopolita*, propone que una de las tareas de la filosofía es descubrir, detrás de la historia aparentemente absurda de la especie humana, una ley inmanente de progreso.

“La Naturaleza ha querido que el hombre extraiga por completo de sí mismo todo aquello que sobrepasa la estructuración mecánica de su existencia animal y que no participe en otra felicidad o perfección que la que él mismo, libre del instinto, se haya procurado por medio de la propia razón. Ciertamente, la Naturaleza no hace nada superfluo ni es pródiga en el uso de los medios para sus fines. Por ello, el haber dotado al hombre de razón y de la libertad de la voluntad que en ella se funda, constituía ya un claro indicio de su intención con respecto a tal dotación. El hombre no debía ser dirigido por el instinto o sustentado e instruido por conocimientos innatos; antes bien, debía extraerlo todo de sí mismo [...].

*El mayor problema para la especie humana, a cuya solución le fuerza la Naturaleza, es la instauración de una sociedad civil que administre universalmente el derecho. Dado que sólo en la sociedad (y ciertamente en aquella donde se dé la mayor libertad y, por ende, un antagonismo generalizado entre sus miembros, junto a la más escrupulosa determinación y protección de los límites de esa libertad, con el fin de que pueda coexistir con la libertad de otros) puede conseguirse la suprema intención de la Naturaleza, a saber, el desarrollo de todas sus disposiciones naturales en la humanidad, la Naturaleza quiere que la humanidad también logre por sí misma este fin, al igual que todos los otros fines de su destino. Así, en una sociedad en la que la libertad bajo leyes externas se encuentre vinculada en el mayor grado posible con un poder irresistible, esto es, una constitución civil perfectamente justa, tiene que ser la tarea más alta de la Naturaleza para con la especie humana, ya que la Naturaleza sólo puede conseguir el resto de sus designios para con nuestra especie proporcionando una solución a dicha tarea y ejecutándola. Esta necesidad que constriñe al hombre —tan apasionado por la libertad sin ataduras— a ingresar en ese estado de coerción, es en verdad la mayor de todas, esto es, aquella que se infligen mutuamente los hombres, cuyas inclinaciones hacen que no puedan coexistir durante mucho tiempo en salvaje libertad”. (Immanuel Kant, *Ideas para una historia universal en clave cosmopolita*, Tecnos, Madrid, 1994, trad. Concha Roldán Panadero y Roberto Rodríguez Aramayo, pp. 19; 20-21).*

Texto 3

Antonio Gramsci (1891-1937, Italia)

Filósofo y político italiano fundador del Partido Comunista Italiano y encarcelado por Benito Mussolini. Se le conoce principalmente por haber acuñado el concepto de hegemonía y por haber estudiado el carácter político de la cultura. Según el autor, la hegemonía cultural y sus formas de control social se manifiestan principalmente a través del sistema educativo, las instituciones religiosas y los medios de comunicación.

“El hombre activo, de masa, obra prácticamente, pero no tiene clara conciencia teórica de su obrar, que sin embargo es un conocimiento del mundo en cuanto lo transforma. Su conciencia teórica puede estar, históricamente, incluso en contradicción con su obrar. Casi se puede decir que tiene dos conciencias teóricas (o una conciencia contradictoria): una implícita en su obrar y que realmente lo une a todos sus colaboradores en la transformación práctica de la realidad; y otra superficialmente explícita o verbal, que ha heredado del pasado y acogido sin crítica. Sin embargo, esta conciencia "verbal" no carece de consecuencias: unifica a un grupo social determinado, influye sobre la conducta moral, sobre la dirección de la voluntad, de manera más o menos enérgica, que puede llegar hasta un punto en que la contradictoriedad de la conciencia no permita acción alguna, ninguna decisión, ninguna elección, y produzca un estado de pasividad moral y política. La comprensión crítica de sí mismo se logra a través de una lucha de "hegemonías" políticas, de direcciones contrastantes, primero en el campo de la ética, luego en el de la política, para arribar finalmente a una elaboración superior de la propia concepción de la realidad”. (Antonio Gramsci, *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*, Nueva Visión, Buenos Aires, 1971, trad. Isidoro Flaumbaum, p.16)

Video sobre concepto de hegemonía

<https://www.curriculumnacional.cl/link/https://www.youtube.com/watch?v=CSCwfd9wEQk>

Texto 4

Michel Foucault (1926 – 1984, Francia)

Filósofo francés que acuñó una noción de poder que no se refiere solo a lo gubernativo, sino que integra también la esfera social; por ejemplo: las relaciones familiares, sexuales y productivas. Según el autor, la biopolítica es una forma específica de gobierno que aspira a la gestión de los procesos biológicos de la población; uno de ellos, el control del cuerpo.

“No se trata, en absoluto, de fundar una teoría del poder, una teoría general del poder, ni de decir lo que es el poder, ni de decir de dónde proviene. Desde hace siglos, y en Occidente desde hace milenios, se ha planteado esta cuestión y no es seguro que las respuestas dadas hayan sido satisfactorias. En cualquier caso, lo que intento hacer, desde una perspectiva empírica, es tomar las cosas, de alguna manera, por el medio. No se trata de preguntar: “¿De dónde viene el poder o adónde va?”, sino: “¿Por dónde circula y cómo ocurre eso, cuáles son las relaciones de poder, cómo podemos describir algunas de las principales relaciones de poder que se ejercen en nuestra sociedad?”.

No concibo el poder en el sentido del gobierno o en el sentido del Estado. Me refiero a que entre personas diferentes, en una familia, en una universidad, en un cuartel, en un hospital, en una consulta médica, hay relaciones de poder que circulan: cuáles son, a dónde conducen, cómo unen a los individuos, por qué se soportan o por qué en otros casos no son soportadas. Hagamos, pues, si ustedes quieren, este análisis empezando por el medio y hagamos un análisis empírico. Esto es lo primero.

[...] Lo que me sorprendió fue que estos análisis consideran siempre que el poder tenía como función y como misión decir «no», prohibir, impedir, trazar un límite y, por lo tanto, el poder tenía como

principal efecto una serie de fenómenos de exclusión, de histerización, de obliteración, de ocultación, de olvido, o, si lo prefieren, de constitución del inconsciente. El inconsciente se constituye –los psicoanalistas dirán que voy demasiado rápido– a partir de una relación de poder. Esta concepción o esta idea, según la cual los mecanismos de poder son siempre mecanismos de prohibición, creo que fue una idea muy extendida. Esta idea tenía, si usted quiere, una ventaja desde el punto de vista político, una ventaja inmediata y, por lo tanto, un poco peligrosa, porque permitía decir: “Anulemos las prohibiciones y ya está, el poder desaparecerá; cuando quitemos las prohibiciones seremos libres”. Aquí tal vez haya algo que hace ir demasiado rápido.

En cualquier caso, he cambiado bastante sobre este punto. Cambié a partir de un estudio específico que intenté concretar y precisar lo más posible sobre la prisión y los sistemas de vigilancia y de castigo en las sociedades occidentales en los siglos XVIII y XIX, sobre todo a finales del XVIII. Me parecía que, en las sociedades occidentales, se estaban desarrollando, coincidiendo además con el capitalismo, toda una serie de procedimientos, una serie de técnicas para asumir, vigilar y controlar el comportamiento de los individuos, sus gestos, su manera de hacer, su situación, su residencia, sus aptitudes, pero que estos mecanismos no tenían la función esencial de prohibir.

Evidentemente, prohíben y castigan, pero el objetivo esencial de estas formas de poder –y lo que sustenta su eficacia y su solidez– era permitir, obligar a los individuos a multiplicar su eficacia, sus fuerzas, sus aptitudes, en resumen, todo lo que permitía utilizarlos en el aparato productivo de la sociedad: adiestrar a los hombres, situarlos allí donde resultan más útiles, formarlos para que adquieran tal capacidad”. (Michel Foucault, *Sexualidad y poder*, en *Estética, ética y hermenéutica: obras esenciales*, volumen III, Paidós, 1999, trad. Ángel Gabilondo, pp. 144-145)

Actividad 3: ¿Qué significa vivir en un país democrático?

PROPÓSITO

Se espera que los estudiantes problematicen el concepto de democracia y reflexionen críticamente respecto de las diversas perspectivas que existen para definir en la actualidad si un país es o no democrático.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

OA 2

Evaluar críticamente, desde el horizonte del bien común, las relaciones de poder y su expresión tanto en la institucionalidad política como entre los individuos de una sociedad en contextos de la vida cotidiana.

OA 4

Participar activamente en diálogos filosóficos acerca de las formas de organización del poder en la sociedad, sus fundamentos y finalidades, tomando en cuenta diversas posiciones acerca del Estado, los actores sociales y las instituciones.

OA c

Participar en diálogos sobre grandes problemas de la filosofía pertinentes para sus contextos, sostenidos a partir de argumentos de los distintos participantes, utilizando métodos de razonamiento filosófico y valorando la controversia y la diversidad como factores fundamentales para el desarrollo del pensamiento.

ACTITUDES

- Pensar con apertura hacia otros para valorar la comunicación como una forma de relacionarse con diversas personas y culturas, compartiendo ideas que favorezcan el desarrollo de la vida en sociedad.
- Participar asumiendo posturas razonadas en distintos ámbitos: cultural, social, político, medioambiental, entre otros.

Duración: 12 horas pedagógicas

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

¿ES ESO UNA DEMOCRACIA?

Para partir desde un tema cercano, el profesor averigua si piensan que su escuela es o no democrática, mediante preguntas como:

- ¿Qué prácticas escolares permitirían afirmar que nuestro colegio es democrático?
- ¿Qué prácticas escolares permitirían negar que nuestro colegio es democrático?
- ¿Cómo debiese estar organizada una escuela para ser democrática?
- A su juicio, ¿nuestra escuela es democrática? ¿Por qué?

Relaciones interdisciplinarias

- Educación Ciudadana:
Democracia (3°M, OA 1)

Los alumnos redactan individualmente sus respuestas, pues las usarán en la etapa final de la actividad.

Orientaciones al docente:

Es fundamental promover en todo momento un clima respetuoso que valore que haya opiniones contrapuestas, de modo que los estudiantes no teman expresar sus ideas. Para ello, se sugiere modular el diálogo de modo que en todo momento sean las ideas y argumentos los que estén bajo examen.

INVESTIGACIÓN: ÍNDICES DE DEMOCRACIA 2018

En la segunda etapa, los estudiantes desarrollan un trabajo grupal de investigación para evaluar y reflexionar en torno a los sistemas democráticos de distintos países.

Para esto, el curso se divide en grupos de entre 5 y 7 integrantes y el profesor proyecta en la pizarra el Índice de Democracia 2018 publicado por The Economist. Luego de revisar los criterios para su clasificación y las posiciones de distintos países del mundo, cada grupo selecciona un país para investigar las características de su gobierno, instituciones y mecanismos de participación política.

A continuación, trabajan en la sala de computación para recopilar antecedentes que permitan comprender con mayor profundidad qué tan democrático es o no el país seleccionado. Se sugiere que, como mínimo, cada grupo responda las siguientes preguntas:

- ¿Dónde queda el país seleccionado? ¿Cuánta es su población?
- ¿Qué sistema de gobierno tiene? ¿Cómo funciona?
- ¿Con qué regularidad hay elecciones de representantes? ¿Cómo funciona el sistema electoral?
- ¿Existen otros mecanismos de participación política en ese país? ¿Cuáles?
- ¿Cuáles son los índices de seguridad y desigualdad social?

Orientaciones al docente:

El número de integrantes para el trabajo grupal está sugerido en función del número de modelos de democracia que estudiarán en la siguiente etapa.

Si no pueden usar una sala de computación, se sugiere que cada grupo cuente con un integrante con internet móvil o que trabajen con los textos de la biblioteca del colegio. Si ninguna de estas alternativas fuera viable, los estudiantes podrían investigar qué tan democráticos son los espacios de participación escolar, como el Centro de Estudiantes, el Centro de Padres o el Consejo de Profesores, por medio de un trabajo de entrevistas con actores clave.

Cada grupo entrega por escrito las respuestas al docente, quien las devolverá en una etapa posterior de la actividad.

MODELOS DE DEMOCRACIA

Organizados en los mismos grupos, cada estudiante recibe y lee individualmente un modelo de democracia (de los siete propuestos aquí a partir del texto de David Held). El objetivo es que cada integrante sea responsable de analizar y explicar a su grupo un modelo de democracia, a partir de las siguientes preguntas:

- ¿A qué filósofo está asociado este modelo de democracia?

Relaciones interdisciplinarias

- Educación Ciudadana:
Democracia (3°M, OA 1)

- ¿Cuáles son sus características?
- ¿Qué rol juega el poder para el desarrollo de la democracia en este modelo?
- ¿Qué ventajas y desventajas presenta este modelo?

Luego de responder, cada grupo deberá discutir y llegar a un consenso respecto del modelo de democracia que les parece mejor, contestando la siguiente pregunta:

- ¿Cuál es el modelo de democracia más deseable? ¿Por qué?

Después de contestar, un representante por grupo explica al curso con cuál modelo de democracia se quedan y por qué.

Orientaciones al docente:

Si ningún modelo de democracia de los expuestos por David Held convence a los estudiantes, pueden construir una alternativa, combinando dos o más modelos o proponiendo uno distinto. En este último caso, el docente debe exigirles que argumenten por qué rechazan los modelos descritos en el texto.

MÁS ALLÁ DE LA DICOTOMÍA DEMOCRÁTICA

En la etapa final, integran las lecturas filosóficas con la investigación realizada en la segunda etapa. El docente devuelve a cada grupo su investigación sobre distintos países y pide que respondan lo siguiente:

- ¿En qué medida el modelo de democracia seleccionado por el grupo como el más deseable se ajusta a las características políticas del país investigado? ¿Por qué?
- A partir de la respuesta anterior, ¿hasta qué punto consideran que el país investigado es democrático? ¿Por qué?
- Sobre la base de las etapas anteriores de la actividad, ¿de qué manera la filosofía torna compleja la clasificación de un país como democrático o no democrático?
- Respecto de nuestra escuela, ¿es democrática; bajo qué modelo? ¿Sostienen las mismas opiniones? ¿Se fortalecieron? ¿Cambiaron? ¿Por qué?

Finalmente, cada grupo realiza una breve exposición para compartir los resultados de su investigación y reflexiones.

ORIENTACIONES PARA LA ACTIVIDAD DE AULA

Los siguientes indicadores de evaluación, entre otros, pueden ser utilizados para evaluar formativamente:

- Evalúan los sistemas democráticos de diversos países a partir de una investigación exploratoria y sus conocimientos filosóficos.

En la segunda fase, el profesor entrega una copia del Índice de Democracia a cada grupo, si no pudiese proyectarlo para todo el curso.

Debe intentar que los grupos seleccionen distintos países a partir del Índice de Democracia. No obstante, si dos grupos escogieran el mismo país, se podría contrastar los resultados del trabajo de investigación.

Para profundizar, cada grupo puede diseñar una propuesta de “estatutos” para la elección y la naturaleza del Centro de Estudiantes, basados en el modelo de democracia que les pareció el más deseable. Identifican los principios filosóficos y mecanismos de elección de representantes asociados al modelo de

democracia que escojan. A continuación, escriben una declaración de la naturaleza y los objetivos del Centro de Estudiantes y explican el modo de elección.

RECURSOS Y SITIOS WEB

Índice de democracia por The Economist:

Sitio 1 <https://www.curriculumnacional.cl/link/https://www.economist.com/graphic-detail/2019/01/08/the-retreat-of-global-democracy-stopped-in-2018>

Sitio 2 <https://www.curriculumnacional.cl/link/https://www.hablandoclarocr.com/index.php/politica-internacional/846-the-economist-indice-de-democracia-mundial-2018-costa-rica-una-de-las-unicas-20-democracias-plenas-en-todo-el-mundo>

Democracia desarrollista I

David Held (1951-2019, Inglaterra)

Pensador británico especialista en teoría política y relaciones internacionales, ha sido clave en el desarrollo de los conceptos de cosmopolitismo, democracia cosmopolita y gobernanza global. Según el autor, el cosmopolitismo busca establecer las bases éticas, culturales y jurídicas del orden político, en un punto donde las comunidades políticas y los Estados importan, pero no única y exclusivamente.

Se ha aludido a Rousseau como el “Maquiavelo del siglo XVIII” [...] Esta comparación es útil en la medida en que le sitúa en un movimiento general de pensadores que tratan de rearticular aspectos de las teorías políticas del mundo antiguo. En efecto, llamaba a su sistema político preferido “republicanismo”, destacando el carácter central de las obligaciones y deberes para con el reino de lo público. Sin embargo, la interpretación de Rousseau acerca de la forma adecuada de “República” era, en muchos aspectos, única. Rousseau criticaba, es preciso señalarlo, la noción de “democracia” que asociaba con la Atenas clásica. En su opinión, Atenas no podía defenderse como ideal político, porque no incorporaba una división clara entre las funciones legislativa y ejecutiva y, por lo tanto, en épocas de crisis propendía a la inestabilidad, a las luchas de aniquilación mutua y a la indecisión [...].

El carácter distintivo del pensamiento de Rousseau se hace patente en su valoración de los aspectos centrales de la tradición liberal. La idea de que es el consentimiento de los individuos lo que legitima el sistema de gobierno y, en términos más generales, el sistema de Estado, es central para los liberales de los siglos XVII y XVIII así como para los demócratas liberales del XIX [...].

[...] Al igual que haría John Stuart Mill después de él, Rousseau celebraba la noción de una ciudadanía activa y participativa, pero la interpretaba de una manera más radical: todos los ciudadanos deben reunirse para decidir qué es lo mejor para la comunidad y promulgar las leyes apropiadas. Los gobernados deben ser los gobernantes. En la concepción de Rousseau, la idea del autogobierno se plantea como un fin en sí mismo; un orden político que ofrece oportunidades para la participación en los asuntos públicos no debe ser tan sólo un Estado, sino más bien la formación de un tipo de sociedad: una sociedad en la que los asuntos de Estado que estén integrados en los asuntos de los ciudadanos comunes [...]

El papel del ciudadano es el más elevado al que pueda aspirar un individuo. El meditado ejercicio del poder por los ciudadanos es la única forma legítima de defender la libertad. El ciudadano debe tanto

crear como estimar limitado por “la dirección suprema de la voluntad general”, la concepción públicamente generada del bien común. Rousseau reconocía que las opiniones acerca del “bien público” podían diferir y aceptaba una disposición para el gobierno de la mayoría: “el voto del mayor número obliga siempre a los demás”. Pero el pueblo sólo es soberano siempre y cuando participe activamente en la articulación de la “voluntad general”. (David Held, *Modelos de democracia*, Alianza, 1996, trad. Teresa Alberto, pp. 96; 98).

Democracia desarrollista II

[...] John Stuart Mill era un claro abogado de la democracia, preocupado por el ámbito de la libertad individual en todas las esferas del esfuerzo humano. La democracia liberal, o gobierno representativo, era importante para él, no sólo porque establecía los límites para el logro de la satisfacción individual, sino porque era un aspecto importante del libre desarrollo de la individualidad. La participación en la vida política –votar, participar en la administración local y en el servicio judicial– era vital, sostenía, para crear un interés directo en el gobierno, y consecuentemente, las bases de una ciudadanía, masculina y femenina, informada y en desarrollo. Al igual que Rousseau [...], Mill concebía la política democrática como un mecanismo fundamental para el desarrollo moral [...].

El carácter distintivo de la postura de Mill se ve con claridad si, como él hizo, la contraponemos a lo que consideraba, en primer lugar, la naturaleza inaceptable del “poder despótico” (que todavía defendían, de distintas maneras, algunas figuras influyentes de su época) y, en segundo lugar, el peligro de las violaciones aún mayores de la libertad de los ciudadanos, si el Estado se desarrollara demasiado rápidamente, en un intento por controlar los complejos problemas nacionales e internacionales [...].

Entonces, ¿cuál consideraba Mill que era “la forma de gobierno ideal”? En términos generales, Mill abogaba por una democracia vigorosa que contrarrestase los peligros de un Estado sobredimensionado y excesivamente intervencionista. Parecía establecer una marcada distinción entre democracia y burocracia: la democracia podía contrarrestar a la burocracia [...].

Según Mill, la idea de la *polis* de la antigua Grecia no podía sostenerse en la sociedad moderna. La noción de autogobierno o gobierno de asambleas abiertas es, sostenía (de acuerdo con la tradición liberal en su conjunto) una pura locura para toda comunidad que exceda a una pequeña ciudad. Por encima de los pequeños números, los individuos no pueden participar “más que en una porción muy pequeña de los asuntos públicos”. Aparte de los vastos problemas planteados por los grandes números, existen límites geográficos y físicos obvios al momento y en el lugar en el que las personas pueden reunirse: estos son límites difíciles de superar en una comunidad pequeña; en una grande, no pueden ser superados. Los problemas que plantean la coordinación y la regulación en un país densamente poblado son complejíssimos para cualquier sistema de democracia clásica o directa. Más aún, cuando el gobierno es el gobierno de todos los ciudadanos, existe el constante peligro de que los más sabios y experimentados sean eclipsados por la falta de sabiduría, habilidad y experiencia de la mayoría. (David Held, *Modelos de democracia*, Alianza, 1996, trad. Teresa Alberto, pp. 110; 114; 118).

Democracia directa

Karl Marx (1818-1883 y Friedrich Engels (1820-1895) atacaron de forma implacable la idea de un Estado liberal “neutral” y de una economía de mercado “libre”. En un mundo capitalista industrial, ni el Estado podría ser nunca neutral, ni la economía podría ser nunca libre. El Estado democrático liberal de John

Stuart Mill podía tener la pretensión de actuar en nombre de todos los ciudadanos, podría defender su pretensión de legitimidad con la promesa de defender “la seguridad de la persona y de la propiedad” y promover al tiempo la “justicia equitativa” entre todos los individuos, pero esta promesa [...] en la práctica no puede cumplirse. “La seguridad de la persona está en contradicción con la realidad de la sociedad de clases”, en que la mayoría de los aspectos de la vida individual –la naturaleza de las oportunidades, el trabajo, la salud, la duración media de la vida– están determinados por la situación del individuo en la estructura de clases

[...] La libertad supone, en la concepción de Marx, la democratización completa de la sociedad, así como del Estado; sólo puede llegar a establecerse con la destrucción de las clases sociales y, en último término, la abolición del poder de clase en todas sus formas.

Cuando Marx hacía referencia a la abolición del Estado y a la dictadura del proletariado, tenía presente después de 1891, creo yo (aunque no todos los estudiosos del tema están de acuerdo), el modelo de la comuna de París

La maquinaria del Estado liberal sería reemplazada por la estructura de la comuna. Según Marx, todos los aspectos del gobierno serían entonces completamente responsables: la voluntad general del pueblo prevalecería. Las comunidades más pequeñas administrarían sus propios asuntos, elegirían a sus delegados para unidades administrativas mayores (distritos, ciudades) y éstas, a su vez, elegirían candidatos para áreas de la administración aún mayores la delegación nacional. Esta disposición se conoce como la estructura piramidal de la democracia directa: todos los delegados pueden ser revocados, están limitados por las instrucciones de sus electores y organizados en una pirámide de comités elegidos directamente.

El Estado poscapitalista no tendrá, por lo tanto, ningún parecido con el régimen parlamentario. Los parlamentos crean barreras inaceptables entre los gobernados y sus representantes; un voto de vez en cuando es una base totalmente insuficiente, pensaba Marx, para garantizar una verdadera representación de las opiniones del pueblo. Un sistema de delegación directa supera esta dificultad, al igual que acabaron con la ausencia fundamental de responsabilidad introducida en el poder del Estado por el principio de la división de poderes. La división de poderes deja a ramas del Estado fuera del control directo del electorado. Todas las agencias estatales deben enmarcarse en la esfera de un conjunto de instituciones directamente responsables [...] Si bien el modelo de democracia directa de Marx parte en muchos aspectos del modelo de la antigua Atenas, y de la concepción aún de Rousseau de la República del autogobierno, es difícil no ver en ello, al menos en parte, un intento de recuperar directamente la herencia radical de estas posiciones contra de la tradición liberal. (David Held, *Modelos de democracia*, Alianza, 1996, trad. Teresa Alberto, pp. 132; 152; 157; 161).

Democracia elitista competitiva

Por democracia, Shumpeter entendía un *método* político, es decir, un arreglo institucional para llegar a decisiones políticas –legislativas y administrativas– confiriendo a ciertos individuos el poder de decidir en todos los asuntos, como consecuencia de su éxito en la búsqueda del voto de las personas. La vida democrática implicaba ir a la lucha entre líderes políticos rivales, organizados en partidos, por el mandato para gobernar. Lejos de ser una forma de vida caracterizada por la promesa de igualdad y de las mejores condiciones para el desarrollo humano con un contexto rico de participación, la suerte del ciudadano democrático era, sencillamente, el derecho periódico a escoger y autorizar a un gobierno para que actuase en su nombre. La democracia puede servir a una variedad de fines, por ejemplo al logro de la

justicia social. Pero era importante no confundir estos fines, argumentaba Schumpeter, con la democracia misma. El tipo de decisiones políticas que se tomaran era una cuestión independiente de la forma en que se adoptarían: las condiciones de legitimidad *de facto* de las decisiones y de los que las tomaban, como resultado de las elecciones periódicas entre élites políticas rivales.

La esencia de la democracia está, tal como subrayaban acertadamente los teóricos de la democracia protectora, en la habilidad de los ciudadanos para sustituir un gobierno por otro y, por lo tanto, para protegerse del riesgo de que los políticos encargados de tomar las decisiones se transformen en una fuerza inamovible. Mientras los gobiernos puedan cambiarse, y mientras el electorado pueda elegir entre (al menos) dos plataformas de partido muy distintas, la amenaza de una tiranía puede ser controlada. La democracia es un mecanismo que permite tomar en cuenta amplios deseos de la gente corriente, al tiempo que deja la política pública en manos de unos pocos, suficientemente experimentados y cualificados. Dada la diversidad de deseos individuales y el conjunto inevitablemente extenso (fragmentado) de demandas al Estado, ampliamente analizado en la obra de Weber, es preciso un mecanismo que seleccione a aquellos capaces de producir “el conjunto de decisiones con el que estarían más de acuerdo, o al menos, menos en desacuerdo, todo el conjunto de demandas individuales diversas”. (MacPherson, 1977, pp.78-80).

Si la democracia es un arreglo institucional para generar y legitimar el liderazgo, entonces tiene, en el mejor de los casos, una relación muy tenue con el concepto clásico de democracia: “el gobierno del pueblo” [...].

La defensa de la “democracia de liderazgo” o “elitismo competitivo” de Schumpeter residía en un rechazo explícito de la “doctrina clásica de la democracia”. Por esto, él entendía “ese arreglo institucional para llegar a decisiones políticas que realizan el bien común, haciendo que el pueblo mismo decida sobre los asuntos a través de la elección de individuos que deben reunirse en una asamblea para llevar a cabo su voluntad” (Capitalismo y socialismo, p.250). Así expuesta, esta doctrina representa una curiosa amalgama de teorías, combinando elementos de una variedad de modelos bastante distintos; se alude a ideas utilitaristas y rousseauianas, así como, creo yo, a ciertas nociones marxistas acerca de la integración del Estado y la sociedad [...]. (David Held, *Modelos de democracia*, Alianza, 1996, trad. Teresa Alberto, pp. 200-201; 207).

Pluralismo democrático

La esencia de los planteamientos pluralistas clásicos tiene su raíz en la investigación acerca de la distribución del poder en las democracias occidentales. Por poder, los pluralistas han entendido generalmente la capacidad de alcanzar las propias metas, haciendo frente a la oposición. En palabras de Dahl, “por “poder” entendemos una... relación realista; la capacidad de A para actuar de tal forma que controle las respuestas de B (Dahl, 1956, p.13). La capacidad de actuar de A depende de los medios a disposición de A y, en particular, del equilibrio relativo de recursos entre A y B. Los pluralistas señalaban que los recursos pueden ser muy distintos tipos; los medios financieros son sólo un tipo de recursos y pueden ser fácilmente aventajados, por ejemplo, por una oposición con una base popular importante. Claramente, existen muchas desigualdades en la sociedad (en educación, salud, renta, riqueza, etc.) y no todos los grupos tienen el mismo acceso a todos los tipos de recursos, ni mucho menos recursos iguales. Sin embargo, casi todos los grupos tienen alguna ventaja que puede ser utilizada para influir en el proceso democrático. Puesto que los distintos grupos tienen acceso a distintos tipos de recursos, la influencia de un determinado grupo variará por lo general de un asunto a otro.

Estos grupos de interés pueden estructurarse alrededor de determinadas divisiones económicas o culturales, como las clases sociales, la religión o la raza. Pero, a largo plazo, las constelaciones de fuerzas sociales tienden a cambiar su composición, a alterar sus intereses y a modificar sus posturas. Por lo tanto, la determinación de las decisiones políticas a nivel nacional o local no refleja “ni puede reflejar” una “marcha majestuosa” del “público” unido en determinadas cuestiones políticas básicas [...]

En [la] opinión [de Dahl], la indicación empírica demuestra que el control puede mantenerse, si el ámbito de acción de los políticos está limitado por dos mecanismos fundamentales: las elecciones regulares y la competencia política entre partidos, grupos e individuos. Subrayaba que, si bien las elecciones y la competencia política *no* contribuyen de forma significativa a un gobierno de mayorías, “incrementan ampliamente el tamaño, el número y la variedad de las minorías cuyas preferencias deben ser consideradas por los dirigentes al decidir las políticas”. (Dahl, 1956, p.132).

Es que el liberalismo alcanza la victoria sobre los viejos “poderes totalitarios” del Estado, muchos pensadores liberales [...] comienzan a expresar sus temores por el creciente poder del *demos*. Madison, Tocqueville y J. S. Mill, entre otros, estaban preocupados por los nuevos peligros que el gobierno mayoritario planteaba a la libertad: la promesa de la democracia podía ser recordada por el pueblo mismo, actuando en conjunto contra las minorías. Según Dahl, esta preocupación en gran medida se ha exagerado. Una mayoría tiránica es improbable, porque las elecciones expresan las preferencias de varios grupos en competencia, más que los deseos de una mayoría firme. Los partidarios de la democracia no tienen por qué tener miedo de una “facción excesivamente poderosa”. Más bien, lo que Dahl denomina “poliarquía” –una situación de lucha abierta por el apoyo electoral entre un gran proporción de la población adulta– garantiza la competencia entre los grupos de interés: la salvaguardia de la democracia [...]. (David Held, *Modelos de democracia*, Alianza, 1996, trad. Teresa Alberto, pp. 228-229; 233).

Democracia legal

[...] Si bien Hayek apoya en principio la democracia representativa, ve peligros importantes en la dinámica de las “democracias de masas” contemporáneas. Estos peligros son de dos tipos: en primer lugar, la propensión a un gobierno de la mayoría, arbitrario y opresor y, en segundo lugar, el progresivo desplazamiento del gobierno de la mayoría por el gobierno de sus agentes. (Hayek, 1978, pp.152-162) [...].

En la visión de Hayek, a no ser que el *demos* esté limitado por reglas generales en sus acciones, no existen garantías de que lo que ordene sea bueno o sabio. Para el “demócrata doctrinario”, el que lo quiera la mayoría “es una base suficiente para considerarlo bueno... la voluntad de la mayoría determina no sólo en lo que es ley, sino lo que es una buena ley”. (Hayek, 1960, p. 103). Este “fetichismo” de la democracia lleva la falsa sugerencia de que, “en tanto el poder se confiere por un procedimiento democrático, no puede ser arbitrario”. (Hayek, 1976, p. 102).

Central para el argumento de Hayek es una distinción concreta entre liberalismo y democracia. Tal como él lo expone, “el liberalismo es una doctrina sobre lo que debería ser la ley; la democracia es una doctrina sobre la manera de determinar que será la ley”. (Hayek, 1960, p. 103). Si bien el liberalismo considera “conveniente que únicamente sea de hecho lo que acepte la mayoría”, su objetivo es “persuadir a la mayoría para que observe ciertos principios”. (Hayek, 1960, pp. 103-104). Mientras existan reglas generales que limiten las acciones de las mayorías y los gobiernos, el individuo no tiene por qué tener el poder coercitivo. Pero sin esas limitaciones, la democracia estará esencialmente en pugna con la libertad. Como muchos otros neoliberales, Hayek señala que si la democracia significa “la voluntad ilimitada de la mayoría”, él “no es un demócrata”. (Hayek, 1982, p. 39)

[...] La obra de Hayek sitúa en su centro la sentencia de Locke según la cual “allí donde termina la ley, empieza la tiranía”, así como la concepción de que la ley, adecuadamente establecida, obliga al gobierno a garantizar “la vida, la libertad y la propiedad de la tierra”. El imperio de la ley proporciona, de acuerdo con esta concepción, las condiciones en las que los individuos pueden decidir cómo usar las energías y recursos a su disposición. Es, por lo tanto, el límite crítico del poder coercitivo, y condición de la libertad individual. La “democracia legal” puede por sí misma situar la libertad en su centro.

En opinión de Hayek, la democracia no es un fin en sí mismo; más bien es un medio, un instrumento utilitario para ayudar a salvaguardar el fin político más elevado: la libertad. Como tal, deben imponerse restricciones, tal como afirmaban los teóricos de la democracia protectora, al funcionamiento de la democracia; los gobiernos democráticos deben aceptar límites al alcance legítimo de sus actividades [...]

En último término, la “democracia legal” de Hayek establece los contornos de una sociedad del libre mercado y un “estado mínimo”. No denomina *laissez-faire* a este orden, porque todo Estado interviene, hasta cierto punto, en la estructuración de la sociedad civil y de la vida privada (Hayek, 1960, p. 231; 1976, pp. 60-61) [...]. La pregunta es por qué y cómo interviene el Estado para determinar las cuestiones económicas y sociales. Con el fin de ser congruente con el imperio de la ley, su intervención se debe restringir a la provisión de normas que puedan servir a los individuos como instrumentos para la persecución de sus distintos fines. Un gobierno sólo puede intervenir legítimamente en la sociedad civil para aplicar normas generales, normas que protejan en general “la vida, la libertad y la propiedad”. (David Held, *Modelos de democracia*, Alianza, 1996, trad. Teresa Alberto, pp. 297-301).

Democracia Participativa

[Pateman, MacPherson y Poulantzas] [...] representan un nuevo modelo de democracia emergente, al que me referiré simplemente como la “democracia participativa”. [...] la democracia participativa es el contra el modelo principal de la izquierda a la democracia legal de la derecha.

La idea de que en las democracias liberales contemporáneas los individuos son “libres e iguales” es cuestionada por personalidades de la nueva izquierda. Tal como lo expone Carole Pateman, “el “individuo libre igual” es, en la práctica, una persona mucho más difícil de encontrar de lo que sugiere la teoría liberal” (Pateman, 1985, p. 171). La teoría liberal asume generalmente lo que, de hecho, debe ser cuidadosamente examinado: a saber, si las relaciones existentes entre hombres y mujeres, negros y blancos, las clases trabajadoras, media y alta, y entre los distintos grupos étnicos, permiten que los derechos formalmente reconocidos tengan un reconocimiento real [...].

[MacPherson] deriva algunas de sus inspiraciones teóricas de la revaloración de aspectos de la tradición democrática liberal. De especial importancia para él son los argumentos expuestos por J. S. Mill, pero MacPherson da a las ideas de Mill un giro más radical, al sostener que la libertad y el desarrollo individual sólo pueden alcanzarse plenamente con la participación directa y continua de los ciudadanos en la regulación de la sociedad y del Estado.

[...] MacPherson no abandona la idea de plantear 100 sociedades densamente por lo infladas y complejas es factible considerar la extensión del reino de la democracia, de una participación periódica en elecciones, a una participación en el proceso de toma de decisiones en cada una de las esferas de la vida. Los problemas que plantea la coordinación de comunidades a gran escala son, admite, considerables. Es difícil, si no imposible, imaginar un sistema político, tal como apuntó acertadamente J. S. Mill, en el que todos los ciudadanos pudieran participar en discusiones cara cara siempre que surgiera una cuestión pública. Sin embargo, de este tipo de consideraciones *no* se deduce que la sociedad y el sistema de gobierno no pueden ser transformados. MacPherson argumenta a favor de una transformación basada en un sistema que combine unos partidos competitivos y organizaciones de democracia directa. Siempre habrá, por lo menos dentro de lo previsible, cuestiones y grandes diferencias de interés en torno a las cuales se formen partidos, y únicamente la competencia entre los partidos políticos garantiza un mínimo de sensibilidad, en los que ocupan el gobierno, hacia las personas de todos los niveles inferiores. El sistema de partidos mismos debe organizarse, sin embargo, de acuerdo con principios menos jerárquicos, que hagan a administradores y dirigentes políticos más responsables ante el personal de las organizaciones que representan. Se crearía una base sustancial para la democracia participativa si los partidos se democratizaran con arreglo a principios y procedimientos de democracia directa, y si estos partidos genuinamente participativos operaran dentro de la estructura parlamentaria o del Congreso, complementada y controlada por organizaciones de pleno autogobierno, en el lugar de trabajo en las comunidades locales. Tan sólo este sistema político, en opinión de MacPherson, realizaría realmente el enormemente importante valor democrático liberal de “el derecho igual para todos al autodesarrollo”. (David Held, *Modelos de democracia*, Alianza, 1996, trad. Teresa Alberto, pp. 307; 310-311).

Actividad 4: El poder de las organizaciones

PROPÓSITO

Se pretende que los estudiantes adopten una postura personal en relación con el rol que debieran tener las organizaciones dentro de una sociedad democrática.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

OA 2

Evaluar críticamente, desde el horizonte del bien común, las relaciones de poder y su expresión tanto en la institucionalidad política como entre los individuos de una sociedad en contextos de la vida cotidiana.

OA 4

Participar activamente en diálogos filosóficos acerca de las formas de organización del poder en la sociedad, sus fundamentos y finalidades, tomando en cuenta diversas posiciones acerca del Estado, los actores sociales y las instituciones.

OA c

Participar en diálogos sobre grandes problemas de la filosofía pertinentes para sus contextos, sostenidos a partir de argumentos de los distintos participantes, utilizando métodos de razonamiento filosófico y valorando la controversia y la diversidad como factores fundamentales para el desarrollo del pensamiento.

ACTITUDES

- Tomar decisiones democráticas, respetando los derechos humanos, la diversidad y la multiculturalidad.

Duración: 12 horas pedagógicas

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

¿QUIERO QUE EXISTAN ORGANIZACIONES?

El docente introduce la actividad refiriéndose al concepto de cuerpos intermedios como aquellas organizaciones que se sitúan entre el individuo y el Estado, como sindicatos, gremios, juntas de vecinos, grupos empresariales, cooperativas, etc.

Expone casos reales en los que se aprecie la acción de cuerpos intermedios frente al Estado; por ejemplo: sindicatos de trabajadores que quieren mejorar sus condiciones de trabajo.

Luego abre una discusión con las siguientes preguntas:

- ¿Qué bien consiguieron las organizaciones observadas en los casos?
- ¿Sus beneficiarios lo habrían obtenido sin la organización?
- ¿Se consideraría beneficiado o perjudicado por el bien obtenido por medio de las organizaciones observadas?
- ¿Considera que el bien obtenido por las organizaciones observadas beneficia directa o indirectamente al resto de la sociedad o más bien la perjudica?

La importancia de esta primera etapa es que los estudiantes identifiquen, mediante casos concretos, el concepto de cuerpo intermedio como actor social existente en las relaciones de poder. La discusión en torno a casos concretos permitirá plantear las dificultades filosóficas suscitadas por la existencia de esta clase de organizaciones en el seno de una sociedad.

- ¿Cómo puede impactar la tecnología y las habilidades digitales en este tipo de organizaciones?

Luego, les pide que piensen qué organizaciones les gustaría formar para conseguir bienes de la sociedad que no conseguirían sin ellas. Dicen en voz alta su preferencia y los demás indican si están o no de acuerdo. Los puede guiar por medio de las siguientes preguntas:

- ¿Qué organización formaría y por qué?
- ¿Me consideraría perjudicado o beneficiado por la existencia de las organizaciones propuestas por mis compañeros?
- ¿Dichas organizaciones beneficiarían o perjudicarían a la sociedad o solo beneficiaría a quienes forman parte de ellas?

El docente guía la discusión para mostrar que la existencia de organizaciones dentro de una sociedad tiene ventajas y desventajas por la influencia que pueden lograr, y explica por qué eso sería problemático.

¿SON BUENOS O MALOS LOS CUERPOS INTERMEDIOS?

Parte 1. Las desventajas de los cuerpos intermedios

El docente propone un grupo de textos argumentativos que estén en contra de la existencia de las asociaciones dentro de la sociedad, porque no ayudarían al bien común. Se sugiere algunos textos clásicos del liberalismo político del siglo XVIII que argumentaban fuertemente en contra de la existencia de gremios por los desequilibrios de poder que generaban y por la influencia perniciosa que podían tener sobre las autoridades políticas (ver “Recursos y sitios web”).

Los estudiantes leen los textos de manera individual y responden las siguientes preguntas:

- ¿Cuál es la tesis planteada? Explique su significado.
- ¿Qué argumentos sostienen la tesis?
- ¿Qué supuestos están implicados en la tesis y/o los argumentos planteados?
- ¿Qué ejemplos concretos de la actualidad contingente ilustran lo planteado por los textos?

El docente pide a algunos estudiantes que respondan en voz alta alguna de las preguntas para identificar colaborativamente las ideas más importantes. Asimismo, complementa lo dicho por los alumnos y lo expuesto en los textos leídos.

Parte 2. El problema de los cuerpos intermedios

Los estudiantes se dividen en grupos para que leer juntos algún texto importante que examine el problema de la existencia de los cuerpos intermedios y detalle sus ventajas y desventajas. Se sugiere utilizar dos capítulos de *La democracia en América* de Alexis de Tocqueville:

- Vol. 1, part2, cap. IV: La asociación política en los Estados Unidos
- Vol. 1, parte 2, cap. VII: La omnipotencia de la mayoría y sus efectos

Luego de que los lean, el docente pide a cada grupo que responda las siguientes preguntas:

- ¿Por qué es tan importante, según el autor, que haya libertad para formar organizaciones dentro de la sociedad?
- ¿Cuáles son los peligros implicados en la inexistencia de organizaciones?
- ¿Cuáles son los peligros implicados en la existencia de organizaciones?
- ¿Qué se puede hacer para mitigar los peligros y potenciar las ventajas?
- ¿Qué argumentos se puede extraer de este segundo grupo de textos para refutar lo planteado en el primer grupo? ¿Estima que son argumentos convincentes para refutar la argumentación del primer grupo?

El docente escoge al azar a un miembro de cada grupo para que exponga sus respuestas. Además, cada grupo debe entregar sus respuestas por escrito.

El docente complementa lo dicho por los alumnos con ideas de otros autores.

ELABORANDO UN PROYECTO DE LEY

Los jóvenes se reúnen en grupos y, a partir de lo estudiado y discutido en etapas precedentes, elaboran dos listas: una que enumere ventajas y otra que enumere desventajas de que haya cuerpos intermedios dentro de la sociedad.

Relaciones interdisciplinarias

- Educación Ciudadana:
Marcos jurídicos que regulan el ejercicio del poder (3°M, OA 6)

Luego, cada grupo hace dos listas que enumeren tipos de organizaciones que serían ventajosas para la sociedad aquellas que serían perjudiciales. Sobre esa base, cada grupo elabora un proyecto de ley para fortalecer o regular la libertad de crear asociaciones dentro de un país. Deben dividir el proyecto en artículos e incisos de acuerdo con un modelo que el docente les entregará. Pueden guiarse por las siguientes preguntas:

- ¿Debe prohibirse la formación de organizaciones intermedias?
- ¿Debe limitarse dicha formación? ¿Bajo qué criterios?
- ¿Hay cierto tipo de organizaciones intermedias que deba promoverse?
- ¿Cómo evitar que las organizaciones abusen de su poder y terminen perjudicando a la sociedad?
- ¿Cómo facilitar la creación de las organizaciones y su capacidad de incidencia?

Cada grupo expone su proyecto de ley, justifica cada punto; el docente y los demás alumnos plantean preguntas y objeciones. Los integrantes de cada grupo deben defender cada punto de su proyecto y proponer alternativas cuando reciban objeciones importantes.

¿Cómo redactar una ley?

Necesidad regulatoria

Lo primero que debe verificarse es la existencia de una situación que requiera una regulación para resolverse; es decir, un problema que no pueda resolverse con decisiones aisladas de las autoridades y que sea lo suficientemente grave como para reclamar una norma que permita regular las conductas de todos. Por ello, la ley requiere una **fundamentación**.

Fundamentación

El proyecto de ley debe incluir un texto que justifique la existencia de la ley propuesta. Esto debe contener:

- 1) *Descripción de las necesidades que la propuesta busca satisfacer*: Esto implica explicar por qué la propuesta se justifica frente a un problema, para lo cual es necesario comunicar el diagnóstico que se tiene de dicho problema.
- 2) *Objeto y finalidad*: Debe indicarse el objetivo que el proyecto pretende alcanzar; es decir, qué y cómo se resolverá el problema o la necesidad y quiénes son los destinatarios de la propuesta.
- 3) *Efecto de la propuesta*: Debe indicarse lo que se espera que ocurra después de que la ley sea promulgada.

Carácter abstracto

La ley tiene un carácter abstracto; es decir, rige para un número indeterminado de hechos y de actos dentro de una situación determinada. Que rija sobre un número *indeterminado* significa que no debe limitarse a actos y hechos concretos, sino a una cierta *clase* de actos y hechos vinculados a una situación determinada. Por ejemplo, una norma que rija el comportamiento de los alumnos en clases no debe decir: “se prohíbe copiar en una prueba de matemáticas a mi mejor amigo”, sino “se prohíbe copiar a cualquier compañero de clases”. La segunda formulación es más amplia, dado que incluye la primera. La primera, en cambio, da a entender que “solo se prohíbe copiar cuando se está en una prueba de matemáticas y cuando el compañero es mi mejor amigo”.

Carácter normativo

Toda ley tiene un carácter normativo; es decir, no expresa deseos o intenciones, sino que establece normas que regulan las conductas de las personas; puede mandar, prohibir, permitir una acción o sancionarla cuando se opone a la norma.

Redacción

La redacción de una ley debe ser:

- 1) *Simple*: Las oraciones deben ser cortas y respetar las normas de la gramática.
- 2) *Clara*: Debe ser fácil de entender para cualquiera.
- 3) *Precisa*: Debe evitarse las expresiones ambiguas; es decir, que puedan interpretarse de más de una forma. El mensaje debe ser uno solo y quien lo lea debe comprender cuál es ese mensaje. Por esta misma razón, no debe usarse sinónimos. Si se empezó con un término para expresar algo, debe usarse siempre.

Para la redacción de una ley, debe preferirse el uso de la voz activa, debe evitarse el uso de ejemplos y el texto debe ser coherente; es decir, usar siempre el mismo tiempo verbal y no cambiar las expresiones que se refieren a una misma cosa.

Estructura

La unidad básica de una ley es el artículo, que regula un aspecto particular de aquello que rige la ley. Cada artículo debe ser autosuficiente y expresar una sola idea.

Cada artículo puede incluir incisos para precisar lo que expresa.

Los artículos deben ir de lo más general a lo más particular: 1) disposiciones introductorias (propósito, principios generales, ámbito de aplicación); 2) disposiciones sustanciales (disponen los derechos de los afectados) 3) reglas de conducta (obligaciones y prohibiciones); 4) determinación de órganos de fiscalización y sanciones.

* La fuente utilizada para realizar este instructivo y que puede consultarse en caso de querer profundizar es:

<https://www.curriculumnacional.cl/link/https://www.bcn.cl/obtienearchivo?id=documentos/10221.1/55449/1/Guia%20elaboracion%20Iniciativa%20Juvenil%20de%20Ley.pdf>

ORIENTACIONES PARA LA ACTIVIDAD DE AULA

Los siguientes indicadores de evaluación, entre otros, pueden ser utilizados para evaluar formativamente:

- Aplican las definiciones sobre el poder que aparecen en textos filosóficos para analizar fenómenos pertenecientes a la institucionalidad política y a las relaciones interpersonales.
- Participan activamente en el desarrollo de diálogos filosóficos acerca de la necesidad de las organizaciones sociales.

El docente decide cómo evalúa las intervenciones orales de los estudiantes cuando exponen el resultado de la lectura de los textos en la segunda etapa.

Debe mostrar modelo de alguna ley para que los alumnos elaboren su proyecto de ley.

El profesor decide cómo evalúa el proyecto de ley entregado por cada grupo.

En la primera etapa, en lugar de comenzar definiendo el concepto de cuerpo intermedio, puede proyectar dos noticias antiguas en las cuales se observe la acción de una asociación frente al Estado. A partir de esto, abre una discusión sobre si lo que consiguió la asociación se traduce en un bien común o no.

En la tercera etapa, puede pedir a los estudiantes que, en lugar de un proyecto de ley, elaboren un reglamento que regule la formación de asociaciones en el colegio o en su propio barrio.

El texto sugerido de Tocqueville acerca de la conveniencia de que existan asociaciones se refiere tanto a sus ventajas como a sus desventajas. Para problematizar de manera más profunda la cuestión de la conveniencia de la presencia de los cuerpos intermedios, el docente puede agregar otros textos que defiendan a ultranza de tales cuerpos. A partir de esto, abre una discusión sobre esta interrogante y termina con la lectura de textos en la línea de los sugeridos de Tocqueville.

RECURSOS Y SITIOS WEB

Texto 1

“Hay, con frecuencia, bastante diferencia entre la voluntad de todos y la voluntad general. Ésta no tiene en cuenta sino el interés común; la otra se refiere al interés privado, y no es sino una suma de voluntades particulares. Pero quitad de estas mismas voluntades el más y el menos, que se destruyen mutuamente, y queda como suma de las diferencias la voluntad general.

Si cuando el pueblo delibera, una vez suficientemente informado, no mantuviesen los ciudadanos ninguna comunicación entre sí, del gran número de las pequeñas diferencias resultaría la voluntad general y la deliberación sería siempre buena. Mas cuando se desarrollan intrigas y se forman asociaciones parciales a expensas de la asociación total, la voluntad de cada una de estas asociaciones se convierte en general, con relación a sus miembros, y en particular con relación al Estado; entonces no cabe decir que hay tantos votantes como hombres, por tanto como asociaciones. Las diferencias se reducen y dan un resultado menos general. Finalmente, cuando una de estas asociaciones es tan grande que excede a todas las demás, no tendrá como resultado una suma de pequeñas diferencias sino una diferencia única; entonces no hay ya voluntad general, y la opinión que domina no es sino una opinión particular.

Importa, pues, para poder fijar bien el enunciado de la voluntad general, que no haya ninguna sociedad parcial en el Estado y que cada ciudadano opine exclusivamente según él mismo; tal fue la única

y sublime institución del gran Licurgo. Si existen sociedades parciales, es preciso multiplicar el número de ellas y prevenir la desigualdad, como hicieron Solón, Numa y Servio. Estas precauciones son las únicas buenas para que la voluntad general se manifieste siempre y para que el pueblo no se equivoque nunca”. (Jean-Jacques Rousseau, *Contrato social*, Liberalia Ediciones, Santiago de Chile, 2016, trad. Fernando de los Ríos Urruti, pp. 81-82).

Texto 2

“Un monopolio concedido a un individuo o una compañía tiene el mismo efecto que el secreto en el comercio o la industria. Los monopolistas, al mantener al mercado constantemente desabastecido, al no suministrar nunca plenamente a la demanda efectiva, ofertan sus mercancías muy por encima de su precio natural y elevan sus remuneraciones, sea que consistan en salarios o beneficios, considerablemente sobre su tasa natural.

El precio de monopolio es siempre el más alto posible. El precio natural, o precio de libre competencia, por el contrario, es el más bajo posible, no en todas las ocasiones, pero sí durante cualquier período prolongado de tiempo. El primero es siempre el máximo que puede arrancarse a los compradores, o que se supone que ellos consentirán que se les arranque. El segundo es el más bajo que los vendedores pueden normalmente aceptar, y al mismo tiempo continuar con su negocio.

Los privilegios exclusivos de los gremios, los estatutos de los aprendices, y todas aquellas leyes que restringen la competencia en algunos sectores concretos y la limitan a un número menor de competidores del que en otras circunstancias podría acceder a ellos, tienen el mismo efecto, aunque en un grado menor. Son una especie de monopolios ampliados y pueden a menudo mantener durante muchísimo tiempo en cualquier clase de actividad al precio de mercado de algunas mercancías determinadas por encima de su precio natural, y mantener tanto los salarios del trabajo como los beneficios del capital empleados en ese sector algo por encima de sus tasas naturales.

Estos incrementos del precio de mercado perduran hasta tanto lo hagan las reglamentaciones políticas que los han ocasionado”. (Adam Smith, *La riqueza de las naciones*, Alianza, Madrid, 2016, trad. Carlos Rodríguez Braun, pp. 104-105).

Texto 3

“Es raro que se reúnan personas del mismo negocio, aunque sea para divertirse y distraerse, y que la conversación no termine en una conspiración contra el público o en alguna estratagema para subir los precios. Es ciertamente imposible prevenir tales reuniones por ley alguna que fuese practicable o coherente con la libertad y la justicia. Pero aunque la ley no puede impedir que las personas del mismo negocio se agrupen, tampoco debería hacer nada para facilitar esas agrupaciones; y mucho menos para volverlas necesarias.

Una reglamentación que obliga a todos los que se dedican al mismo oficio en una ciudad cualquiera a inscribir sus nombres y domicilios en un registro público facilita esas asambleas; conecta a individuos que en otro caso no se habrían conocido y proporciona a cada persona del negocio las direcciones para encontrar a todas las demás.

Una reglamentación que permite a los del mismo negocio el imponerse una tasa para socorrer a sus pobres, viudas y huérfanos, al entregarles la administración de un interés común, hace que esas agrupaciones sean necesarias. Un gremio no sólo las transforma en necesarias, sino que somete al

conjunto a las decisiones vinculantes de la mayoría. En una actividad libre no se puede anudar ningún acuerdo que sea eficaz si no existe el consenso unánime de todos los del oficio, un acuerdo que sólo se mantendrá mientras todos y cada uno no cambien de opinión. Una corporación puede por mayoría promulgar un estatuto con las sanciones pertinentes para limitar la competencia de forma mucho más eficiente y duradera que ninguna combinación posible de tipo voluntario.

La pretensión de que las corporaciones son necesarias para el mejor funcionamiento de una actividad no tiene ningún fundamento. La verdadera y más eficaz disciplina que se puede ejercer sobre un trabajador no es la de su gremio, sino la de sus clientes. Lo que restringe el fraude y corrige la negligencia es el temor a perder el empleo. Una corporación exclusiva necesariamente debilita la fuerza de esta disciplina. Un conjunto determinado de trabajadores deberá en ese caso ser empleado, sea que se conduzcan bien o mal. Tal es el motivo de que en muchas ciudades gremiales no se puede encontrar trabajadores capaces en algunos de los oficios más indispensables. Si se desea un trabajo bien hecho, se lo deberá buscar en los suburbios donde los trabajadores, al carecer de privilegios exclusivos, no cuentan más que con su reputación, y después habrá que introducirlo de contrabando en la ciudad de la mejor forma posible". (Adam Smith, *La riqueza de las naciones*, Alianza, Madrid, 2016, trad. Carlos Rodríguez Braun, pp. 191-192).

Actividad de evaluación: Dramatización

PROPÓSITO

Se espera que los estudiantes realicen una dramatización en la cual haya un diálogo entre dos autoridades políticas ficticias que defiendan formas distintas de concebir el poder.

OA 4

Participar activamente en diálogos filosóficos acerca de las formas de organización del poder en la sociedad, sus fundamentos y finalidades, tomando en cuenta diversas posiciones acerca del Estado, los actores sociales y las instituciones.

OA c

Participar en diálogos sobre grandes problemas de la filosofía pertinentes para sus contextos, sostenidos a partir de argumentos de los distintos participantes, utilizando métodos de razonamiento filosófico y valorando la controversia y la diversidad como factores fundamentales para el desarrollo del pensamiento.

INDICADORES DE EVALUACIÓN

- Elaboran un mapa conceptual que sintetiza, relaciona y contrasta ideas filosóficas estudiadas en las Unidades 2 y 3.
- Contrastan diversas posiciones acerca del Estado, los actores sociales y las instituciones.
- Crean un diálogo filosófico sobre las diversas formas de expresión del poder en una situación política concreta y cercana a su contexto.

DURACIÓN:

8 horas pedagógicas

REVISIÓN DE IDEAS ESTUDIADAS

El docente revisa con los estudiantes los distintos temas de la unidad 3 para establecer cómo se relacionan entre sí. Inicia la actividad con preguntas como las siguientes:

- ¿De qué manera las distintas maneras de concebir el poder afectan a las teorías del Estado o del Contrato Social?
- ¿Cómo la posibilidad de aplicar los distintos modelos de democracia depende de la forma en que se conciba el rol social del ser humano?
- ¿Pueden las sociedades intermedias tener un rol positivo para la consolidación de sociedades democráticas?

El docente toma las respuestas de los estudiantes y las complementa para sintetizarlas y darles mayor coherencia. Luego les pide que relacionen temas de la unidad 3 con temas de la unidad 2. Los orienta con preguntas como las siguientes:

- ¿De qué manera las distintas concepciones del ser humano, la felicidad y el rol de la sociedad política afectan la manera de concebir el poder?
- ¿Por qué es necesario que todo poder político garantice la justicia?
- ¿En qué medida la manera de concebir la libertad del ser humano tiene consecuencias en la asignación de responsabilidades para construir una sociedad auténticamente democrática?

Los jóvenes se reúnen en parejas para responder una de las tres preguntas anteriores. Cada pareja presenta su respuesta en voz alta para abrir una discusión con las demás. El docente guía la discusión y procura aclarar los conceptos y problemas más importantes.

MAPA CONCEPTUAL

El docente divide al curso en grupos y les solicita que elaboren un mapa conceptual con algunos de los conceptos y temas que más les llamaron la atención de las unidades 2 y 3. Previa discusión, cada grupo elabora su mapa, buscando relacionar conceptos de la unidad 3 con conceptos de la unidad 2. Deben incluir conectores que indiquen cómo han relacionado las ideas.

Deben tratar que el mapa conceptual sea lo más completo posible y que establezca relaciones entre varias de las ideas debatidas en las dos unidades. Además de relacionar las ideas, debe oponerlas unas con otras, considerando las tesis contrarias de los textos y autores estudiados. Cada grupo entrega su mapa conceptual al docente.

Un **mapa conceptual** es un esquema que permite organizar gráficamente una serie de ideas. Su propósito es reforzar los conocimientos adquiridos por medio de la identificación y la puesta en relación de las ideas más importantes que atañen a un tema determinado.

Se ofrece aquí un ejemplo del tipo de relaciones que se espera que los estudiantes establezcan al hacer el mapa conceptual, a partir de algunas ideas importantes de las dos unidades: Si el ser humano es un ser egoísta y agresivo por naturaleza (Unidad 2), no puede esperarse que el bien común surja espontáneamente de la iniciativa individual (Unidad 2). Por ende, la sociedad debe organizarse de manera tal que el poder reprima la libertad a fin de equilibrar los diversos intereses individuales (Unidad 3), lo que vuelve difícil la implementación de una democracia basada en el diálogo racional (Unidad 3).

En este ejemplo, se relacionan 5 ideas: 1) individualismo humano 2) iniciativa individual conduce al bien común 3) necesidad de represión de la libertad 4) equilibrio de intereses como función del poder 5) inconveniencia de alguno de los modelos de democracia.

DRAMATIZACIÓN

Cada grupo se sirve de su mapa conceptual para redactar un diálogo entre dos o más autoridades políticas ficticias que, frente a alguna situación política, expresen maneras diferentes de concebir el poder. Lo escriben en forma de dramatización con los siguientes elementos:

- Una situación en la cual dos o más personajes con poder deben tomar una decisión.
- Uno o más personajes intentan convencer a los demás de la conveniencia de adoptar una decisión sobre otra.
- En el intento por convencer, deben verse reflejadas las distintas maneras de concebir al ser humano, el fin de la sociedad y, por ende, el poder.

Una **dramatización** es una acción individual o grupal en la que uno o más actores interpretan personajes para representar una historia.

Para elaborar el diálogo, pueden guiarse por preguntas como las siguientes:

- ¿Qué tipo de soluciones ofrecería una persona a un problema social, considerando que ha adoptado alguna de las maneras de concebir el poder que fueron estudiadas?
- ¿Qué tipo de argumentos ofrecería esta persona con poder, considerando que ha adoptado alguna de las maneras de concebir la naturaleza humana y el bien común?
- ¿Qué tipo de soluciones y argumentos podrían contraponer quienes no estén convencidos de la solución ni de los argumentos de esa persona con poder?
- ¿Cómo sería un diálogo entre dos personas que, frente a la necesidad de tomar una decisión que afecta a muchos, adoptan maneras diferentes de entender al ser humano, la sociedad y las relaciones de poder?

Aunque es importante que cada dramatización suponga que una o más personas deben tomar una decisión de índole social, no es necesario que se sitúe en un nivel estrictamente político; puede ser en el ámbito de los sindicatos, colegios, universidades, empresas, etc.

Cada grupo presenta su dramatización al curso.

ORIENTACIONES PARA LA ACTIVIDAD DE AULA

- Es importante que el docente informe a los estudiantes que la elaboración del mapa conceptual de la etapa 2 debe servir para el diálogo que elaborarán en la última etapa.
- Las etapas 2 y 3 deben ser evaluadas separadamente y promediadas con una ponderación que decidirá el profesor, según lo estime conveniente.
- En la etapa final, cada grupo decide a cuáles de los temas le da un mayor énfasis.
- En la etapa final, cada grupo debe entregar por escrito su dramatización, además de actuarla frente al curso.
- Pueden preparar la dramatización en el mismo horario de la clase o fuera de él, según el tiempo de que se disponga.
- Pueden escribir el mapa conceptual y el texto de la dramatización a mano o con un computador, según los recursos de que se disponga.

CONSIDERACIONES PARA LA EVALUACIÓN

Etapa 2: Mapa conceptual	
Aspectos formales	<p>Debe presentar el trabajo en el formato y la fecha solicitados.</p> <p>Independientemente del formato en que sea entregado, debe estar ordenado, limpio y legible.</p> <p>El docente debe procurar que todos los integrantes del grupo hayan aportado a la elaboración del mapa conceptual.</p>
Aspectos disciplinares	<p>El mapa conceptual debe contener un mínimo de conceptos de la unidad que determinará el docente.</p> <p>Las relaciones propuestas deben ser pertinentes y los estudiantes tienen que poder justificarlas si el profesor lo pide.</p>
Etapa 2: Dramatización	
Aspectos formales	<p>Los estudiantes entregan la dramatización escrita en el plazo asignado.</p> <p>Se ciñen al tiempo definido para desarrollar la dramatización.</p> <p>Aunque no se evaluará el nivel de actuación, los alumnos deben tener una actitud seria que permita que los espectadores comprendan lo presentado.</p>
Aspectos disciplinares	<p>Los alumnos aplican bien los conceptos a la situación propuesta en la dramatización.</p> <p>La situación y el diálogo de la dramatización son apropiados para expresar los problemas que plantea el problema del poder político.</p>