



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

GUÍA PARA PROFESORADO

K.C.6_Compentencia de ciudadanía

Universidad de estudios de Palermo

ESTRUCTURA DE LA UNIDAD DE APRENDIZAJE

TÍTULO DE LA UNIDAD	UNIDAD 1 - Geografía humana y migraciones
ELEMENTOS DE INTERCULTURALIDAD DE LA UNIDAD	<p>Esta unidad de aprendizaje aborda específicamente el fenómeno de la migración y pretende proporcionar información útil para las personas que cruzan las fronteras y entran en contacto con una sociedad diferente. De todos modos, queremos evitar que las diferencias entre el país de origen y el de acogida se conviertan en un dogma: al fin y al cabo, estas diferencias pueden no ser tan relevantes para la clase. Por lo tanto, para dejar abierta la cuestión de si existen o no diferencias culturales profundas, abordamos el tema de las diferencias culturales sobre todo a través de actividades y debates, más que mediante lecciones frontales.</p> <p>En particular, la lección 2 cuestiona la rigidez de las identidades -la identidad racial (blanco frente a negro, por ejemplo), así como la identidad existencial (emigrantes frente a miembros del país de acogida)- presentando la historia de la humanidad como una historia de migraciones.</p> <p>La lección 3 "Los europeos como migrantes" desarrolla el mismo concepto: las personas que viven en el país de acogida no son montañas porque sus antepasados hayan llegado allí desde otro lugar (lección 2), es más, hace algunas generaciones eran emigrantes o familiares de emigrantes. Queremos que los alumnos no den por sentada la diferencia entre ellos y los europeos; si estas diferencias existen, hay que identificarlas cuidadosamente.</p> <p>La lección 3 aborda también la diferencia entre integración y asimilación haciendo uso de la historia de los emigrantes alemanes en EE.UU. y de una simulación en la que los alumnos se imaginan intercambiando su identidad con ventajas sociales.</p>
GRUPO OBJETIVO	ESTUDIANTES INMIGRANTES ADULTOS
NIVEL	Intermedio
PROFESOR/ES	Profesores de derecho, historia y geografía

TIEMPO	3 lecciones		
COMPETENCIAS CLAVE IMPLICADAS	Competenciaciudadana		
PRE-REQUISITOS	Capacidades de alfabetización Capacidad de orientación espacial Capacidad para hablar de su pasado Capacidad para hablar de su contexto social, religioso, económico y familiar		
OBJETIVOS DE APRENDIZAJE	CONOCIMIENTO	HABILIDADES	COMPETENCIAS
	Conocimientos sobre: <ul style="list-style-type: none"> - Los diferentes tipos de mapas y la información que transmiten - Comprensión crítica del concepto de frontera política - Distinción entre ciudades, estados, regiones y otros conceptos elementales sobre geografía humana - Nociones sobre la historia de las migraciones - Origen de las peculiaridades 	<ul style="list-style-type: none"> - ser capaz de leer un mapa para obtener información - ser capaz de comprender los fenómenos sociales relacionados con las migraciones y discutir críticamente sus implicaciones - ser capaz de distinguir la realidad de la idealidad a la hora de reflexionar sobre las instituciones sociales (distinción entre la descripción de las instituciones sociales y su crítica) 	<ul style="list-style-type: none"> - capacidad de asumir el punto de vista de los ciudadanos del país de acogida, comparando las actitudes y preocupaciones de esas personas con las suyas propias - comprensión del carácter global de algunos retos (como los climáticos) - actitud reflexiva y crítica sobre algunas instituciones económicas

	<p>biológicas de los seres humanos, debido a las primeras migraciones</p> <ul style="list-style-type: none"> - Historia de las migraciones en Europa hacia Estados Unidos - Análisis de los factores que hacen que un estado sea atractivo para los emigrantes - Entorno artificial y natural - Análisis de las causas de las migraciones contemporáneas 		<p>ampliamente establecidas, como la propiedad privada.</p>
<p>ENTORNO DE APRENDIZAJE</p>	<p>Clases en el aula y experiencias al aire libre</p>		

METODOLOGÍAS	Lluvia de ideas, juegos colectivos e individuales, materiales visuales para el escenario de la lección frontal, ejercicios de imaginación		
HERRAMIENTAS DIDÁCTICAS	Se proporcionarán mapas; formularios con dibujos e imágenes explicativas; casos-estudios y mitos; vídeos		
Lección 1	Mi viaje alrededor del mundo		
	TIEMPO	PLAN DE ACTIVIDADES DE LA LECCIÓN	
	20	El profesor comprende los conocimientos de la clase sobre geografía, a través de la actividad de lluvia de ideas. Más concretamente, el profesor evaluará conceptos como <ul style="list-style-type: none"> - fronteras políticas - fronteras naturales - estadosnacionales - continentes - mapafísico - mapapolítico 	
FASE MOTIVACIONAL	10	El profesor pregunta a los alumnos sobre sus experiencias con las fronteras y, en general, sobre los desplazamientos por el mundo.	
ACTIVIDADES DE FOMENTO DESARROLLO DE HABILIDADES	130	Fase 1 Faseint roducto ria 50	<i>Premisa metodológica:</i> El presente apartado pretende que los alumnos se familiaricen con las nociones geográficas a través de un juego que requiere que los alumnos elijan el mejor camino para llegar a un determinado destino. Este juego puede realizarse utilizando las herramientas didácticas versión papel, o Google Map en la modalidad de satélite, así como otro mapa físico electrónico de entre los disponibles en la clase. Al utilizar un mapa electrónico los alumnos se formarán en el uso de

dispositivos tecnológicos, además esta solución permite un mayor grado de flexibilidad, ya que el profesor puede elegir, por ejemplo, un mapa local para realizar el juego. Por supuesto, en estos casos el juego debe ser adaptado por el profesor. La versión en papel de las herramientas didácticas, aunque menos flexible, es un producto listo para la clase que sólo requiere disponer de unas varas de medir los recorridos. La flexibilidad dentro de la versión en papel también se aborda a través de algunas variaciones en la estructura básica del juego que se proporcionan en **Consejos y Sugerencias** (véase más adelante).

El Juego

El profesor presenta a la clase tres tipos diferentes de viajeros, nómadas a caballo, antiguos marineros y exploradores, cada uno con habilidades diferentes. La descripción de sus habilidades es la ocasión para introducir los principales términos geográficos (montañas, costas, mares, etc.).



Los alumnos (un alumno, un pequeño equipo o toda la clase) elegirán uno de los tres tipos de viajeros e intentarán llegar a los destinos descritos en las

herramientas didácticas utilizando el mejor camino. Que un camino sea mejor que otro depende de los centímetros que se necesiten para hacer coincidir el punto de partida con el de llegada, siempre y cuando no se permitan ciertos caminos, y que las distancias tengan que multiplicarse en correspondencia con los obstáculos naturales en función de las habilidades específicas del viajero (por ejemplo, si un nómada llega al océano, tiene que sortearlo de alguna manera; si un antiguo marinero llega ante un desierto y quiere cruzarlo, tiene que multiplicar la distancia tres veces).

Consejos y sugerencias – variaciones del juego

- En lugar del mapa del libro de texto, el profesor puede utilizar un papel pintado o cualquier otro mapamundi a una escala mayor que la del libro de texto (donde, por razones obvias de espacio, el mapa es muy pequeño).
- Si el ejercicio parece demasiado exigente, dado el nivel de la clase, el profesor puede dibujar de antemano tres caminos para un destino determinado y pedir a los alumnos que elijan el mejor, teniendo en cuenta las habilidades de sus viajeros (por ejemplo, si la ruta es la de la India a Brasil, puede haber tres caminos: el primero a través de los océanos Índico y Atlántico; el segundo a través de Oriente Medio, África y el océano Atlántico; el tercero a través de Asia, el estrecho de Bering, y luego hacia abajo a través de América. Por lo tanto, si un alumno ha elegido los nómadas, tiene que elegir el tercer camino, ya que no puede

			<p>cruzar los océanos).</p> <ul style="list-style-type: none">- Si, en cambio, el nivel de la clase permite una versión aún más sofisticada del juego, se pueden considerar las dos siguientes variaciones- 1) En lugar de indicarles que elijan primero el viajero y luego el mejor camino, como en el primer modelo, los alumnos pueden analizar primero el viaje a realizar (por ejemplo, de la India a Brasil) y luego elegir el viajero que crean que va a salir mejor. Esta versión hace que los alumnos no sólo adapten el viaje a las habilidades del viajero, sino que también elijan el mejor viajero para el viaje a realizar;- 2) Se pueden añadir turnos al juego, si hay un ambiente lúdico en la clase. Los alumnos se dividirán en equipos (dos o tres equipos). Se dan los mismos o diferentes destinos a cada equipo. Cada equipo elige su tipo de viajero antes de que se le asigne el destino, o después (en este último caso - véase más arriba - la habilidad consistirá no sólo en elegir el mejor camino, sino también en elegir el mejor viajero). Cuando es el turno de un equipo, éste puede moverse sólo unos centímetros en el mapa -el número de centímetros se establece de antemano: como tres o cinco centímetros si estamos jugando con el mapa pequeño de las herramientas didácticas- y luego comienza el turno del adversario.

		<p>Fase 2</p> <p>Fase intermedia</p> <p>40</p>	<p>El profesor explica la existencia de diferentes tipos de mapas en los que se recogen distintos tipos de datos. Explica que algunos mapas representan fenómenos naturales invisibles, como el clima, mientras que otros representan datos sobre la vida humana (población, difusión de enfermedades, riqueza, esperanza de vida, etc.).</p> <p>Si el tiempo lo permite, el profesor puede hacer que la clase juegue a un segundo juego en el que cada alumno tiene que dibujar su viaje alrededor del mundo teniendo en cuenta los datos proporcionados por el mapa sobre la peligrosidad sísmica (ver herramientas didácticas).</p> <p>Los mapas mostrados en esta fase pueden ser tanto mapas físicos como mapas sobre fenómenos humanos. Así, al mostrar diferentes tipos de mapas, durante esta fase, el profesor debe prestar atención a elegir mapas sin fronteras nacionales, o mapas en los que las fronteras nacionales están representadas pero no son el tema central que aborda el mapa. La razón es que las fronteras y barreras políticas serán el objeto de la siguiente fase.</p>
--	--	---	---

Fase 3
Faseco
ncluyen
te

40

La tercera fase se centra en la relevancia de las comunidades políticas para la limitación de los movimientos populares.



Las herramientas didácticas proporcionan a la clase algunos mapas en los que se dibujan tanto las fronteras nacionales como las regionales. Esta subfase introductoria es útil también para estimular las preguntas sobre la naturaleza del estado nacional, tema que se abordará en la Unidad de Aprendizaje Dos y Tres. A través de un proceso mayéutico, el profesor llevará a los alumnos a centrarse en los siguientes hechos

- Los estados nacionales son muy diferentes en tamaño (comparaciones útiles: China e Irlanda);
- Los estados nacionales a veces están divididos por fronteras físicas, pero otras veces superan las fronteras físicas (comparaciones útiles: Los Alpes separan a Italia,

Francia, Suiza, Austria y Eslovenia; El Sáhara es una barrera para los estados nacionales: es difícil encontrar un estado que gobierne tanto la frontera sur como la frontera norte; todavía Indonesia o EE.UU. son ejemplos de estados que conectan territorios políticamente distantes).

Tras esta subfase introductoria sobre las fronteras políticas, el profesor muestra mapas en los que se informa del poder de los diferentes pasaportes. Las herramientas didácticas hacen una comparación entre el pasaporte alemán - como ejemplo de un pasaporte fuerte - y el pasaporte afgano - como ejemplo de un pasaporte muy débil. En la web se pueden encontrar fácilmente otros ejemplos de pasaportes con diferente poder.

Se puede realizar un tercer juego en el que los jugadores tienen que desplazarse por el mundo y los obstáculos están representados, esta vez, por fronteras nacionales que pueden ser superadas (o no) mediante pasaportes.

Las herramientas didácticas ofrecen una versión muy sencilla de este juego en la que la debilidad de un pasaporte está representada por una ralentización de la velocidad de la jugadora cuando cruza una zona gris.

Consejos y sugerencias: Se pueden organizar versiones más sofisticadas y lúdicas del juego en clase. Un ejemplo. Una idea es estructurar el juego como el juego de la oca: el profesor asigna pasaportes a cada jugador (un solo alumno o un equipo de alumnos) cuidando de asignar pasaportes con diferentes resistencias; cada jugador en su turno puede cruzar un solo estado; si tiene que cruzar

		<p>un estado pintado de gris, el jugador lanza un dado. Con dos o tres, la jugadora no cruza el estado: el turno de la jugadora termina y si en el siguiente turno quiere volver a cruzar el estado gris, tiene que volver a lanzar el dado. Con el uno, la jugadora vuelve al estado de partida (por ejemplo, partió de Kazajistán y tiene que llegar a Portugal, ha llegado a Francia, pero, en un momento dado, obtiene un 1 y entonces tiene que volver a Kazajistán).</p> <p>El juego no pretende ser competitivo. Todo lo contrario, quien consiga un pasaporte fuerte tendrá una ventaja directa sobre los jugadores con un pasaporte débil, lo que demuestra lo importante que es tener un pasaporte fuerte.</p>
FASE METACOGNITIVA	20	<p>El profesor pregunta cuáles son los pros y los contras de tener un mundo dividido por fronteras políticas (véase el último apartado -"conclusiones"- de las herramientas didácticas). Una posible respuesta que el profesor puede plantear después de que los alumnos hayan expresado sus opiniones es que las fronteras políticas pueden ser importantes para que los Estados nacionales puedan prestar servicios y garantizar otras ventajas sociales. Pero, ¿es esto cierto? No queremos dar una respuesta precisa: la lección puede terminar destacando la importancia de estudiar la importancia de las políticas públicas (un estudio que constituye el núcleo de U.A. 2, lección 1 y de U.A. 3, lecciones 1,2,3).</p>
TAREA AUTÉNTICA	30	Sección de zoom:



Se trata de una **fase facultativa** que puede tener lugar al final de la lección o al final del paso 2 (en lugar del segundo juego), cuando el profesor habrá mostrado la existencia de los mapas más diferentes. Se pide a los alumnos que elijan un tema determinado para representarlo en el mapa y que dibujen un mapa imaginario. Finalmente, buscarán en la web si existen o no mapas sobre los mismos temas (que han elegido) y si se parecen o no a los imaginados de antemano. También se puede pedir a los alumnos que elaboren una lista de las diferencias entre sus mapas y los mapas reales encontrados en la web, señalando las que más les han impresionado.

CONSEJOS Y SUGERENCIAS

Podemos imaginar actividades similares realizadas con el mapa de la ciudad donde viven los alumnos. En este caso la clase puede hacer un recorrido por la ciudad señalando en el mapa las principales características sobre geografía natural y humana que descubrirán.

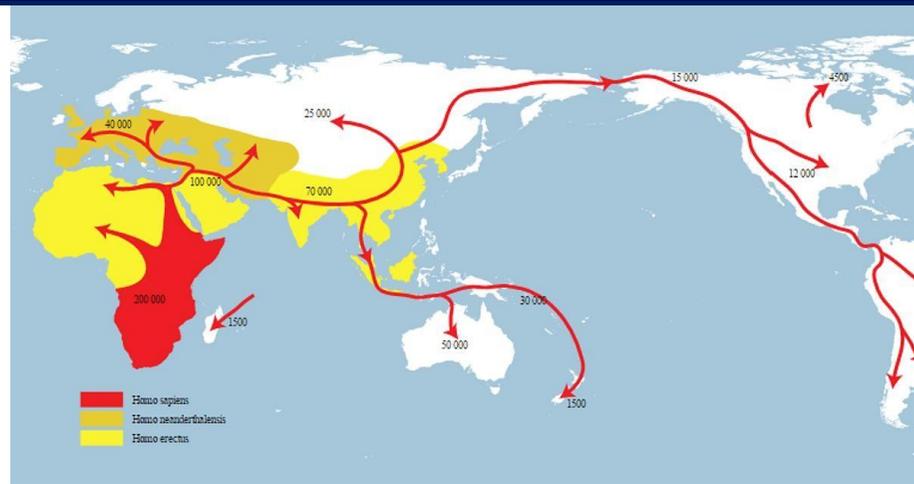
Lección2		Migración un día, migración hoy
	TIEMPO	PLAN DE ACTIVIDADES DE LA LECCIÓN
ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN	20	<p>Para evaluar los conocimientos y las competencias de los alumnos, el profesor plantea a la clase preguntas como las que se indican a continuación:</p> <p>¿Qué es un emigrante?</p> <p>¿Qué es un refugiado?</p> <p>¿De qué países proceden la mayoría de los inmigrantes? ¿A qué países se dirigen la mayoría de los inmigrantes?</p> <p>¿Cuáles son las principales causas de las migraciones?</p> <p>¿Son las migraciones un fenómeno nuevo?</p>
FASE MOTIVACIONAL	30	<p>El profesor muestra un mapa sobre las tendencias migratorias mundiales. En el enlace se puede encontrar un mapa que puede ser útil para este fin http://metrocosm.com/global-migration-map.html</p> <p>El profesor explica cómo leer el mapa. Las herramientas didácticas se centran en el mapa del metrocosmos: los alumnos aprenden que hay países (marcados con un círculo azul) cuya población aumenta por los flujos migratorios, mientras que la población de otros países (marcados con un círculo rojo) disminuye por los flujos migratorios. El profesor señala el hecho de que hay millones de personas que emigran cada año y que hay algunas tendencias específicas en los flujos migratorios (por ejemplo, hay estados, como Estados Unidos o el norte de Europa, que atraen mucho más que otros). Al mismo tiempo, hay que tener en cuenta dos excepciones relevantes:</p> <p>(1) algunos países que pueden ser percibidos por los estudiantes como puntos de llegada tienen una tasa de migración neta negativa (es decir, son más un punto de salida que de llegada). Italia y España pueden ser ejemplos de este hecho, y el profesor puede utilizar estos ejemplos para introducir el tema de las migraciones</p>

		<p>desde Europa que se aborda en la tercera lección de esta unidad.</p> <p>(2) Hay, por el contrario, algunos países de los que quizás no se espera que acojan a muchos inmigrantes que tienen una tasa de migración neta positiva. Ejemplos útiles son Turquía, que es hoy el principal hogar de los refugiados, así como Etiopía y Kenia, que en general son importantes países de acogida de refugiados en África (véase el sitio del ACNUR para los datos).</p> <p>El profesor pregunta a los alumnos si les han sorprendido algunos de los datos que aparecen en el mapa.</p> <p>En el ejercicio 1 se pide a los alumnos que utilicen los conocimientos y competencias sobre la lectura del mapa que han adquirido; que elaboren ideas generales sobre los flujos migratorios; que investiguen sobre las causas de algunos flujos (véase Turquía y la crisis siria, por ejemplo).</p>	
<p>ACTIVIDADES DE FOMENTO DESARROLLO DE HABILIDADES</p>	<p>130</p>	<p>Fase 1 Fase 1 Introducción</p>	<p>La etapa I se centra en las primeras migraciones humanas. El propósito que persiguen las actividades es doble: por un lado, consiste en describir las rutas por las que el homo sapiens se ha extendido por el mundo; por otro, en presentar a la humanidad como descendiente de los primeros migrantes.</p> <p>60 El profesor plantea una idea errónea, según la cual hay dos grupos de personas en el mundo: los migrantes y las comunidades de personas locales que, como las montañas, han permanecido siempre donde se encuentran hoy. Es decir, personas que se desplazan y comunidades que nunca han participado en el desplazamiento. Podemos denominar esta idea errónea "migrantes contra montañas". A continuación, se pide a los alumnos que cuestionen esta imagen.</p>

Después de recoger las primeras impresiones de los alumnos sobre la idea de "migrantes contra montañas", el profesor muestra dos imágenes. En la primera imagen encontramos la típica, estereotipada, tonta pero muy utilizada con fines comerciales y de entretenimiento, representación de un habitante europeo prehistórico, de piel blanca y pelo rubio.

La segunda imagen retrata el rostro real de una mujer prehistórica reconstruido mediante tecnologías modernas.

Tras recoger las impresiones de los alumnos sobre las dos imágenes, el profesor revela que la segunda y no la primera imagen da una idea de cómo eran los habitantes de Europa hace 10.000 años. El profesor pregunta a los alumnos cómo explican que la piel de los antiguos europeos fuera oscura. La profesora recoge las opiniones de los alumnos y después ilustra las antiguas migraciones humanas por todo el planeta utilizando el mapa de las herramientas didácticas u otro mapa más preciso disponible.



Ejercicio 2 requiere que los alumnos utilicen las nociones aprendidas durante esta fase sobre las primeras migraciones.

Consejos para el profesor: Si en la clase hay un alto grado de variedad nacional, se puede indicar a los alumnos que simulen las primeras migraciones del Homo Sapiens. Preliminarmente los alumnos se dicen su país de origen. Cada alumno es ahora el símbolo de la tierra que ocupa su nación. Los alumnos de la misma nacionalidad se colocan juntos en la clase y el, formando una tierra, y las tierras se colocan de manera que se asemejen a un mapa del mundo (por ejemplo, si consideramos a los alumnos de India, China y Siria, los que vienen de India tienen que colocarse entre los que vienen de China y Siria). Después, los alumnos tienen que recordar dónde comenzó la expansión: el grupo que está más cerca de África Oriental comienza el viaje y tiene que moverse por toda la clase alcanzando a sus compañeros en el orden correcto, es decir, el orden en que

			<p>se han poblado las diferentes tierras del mundo. Así, por ejemplo, si el juego comenzó con tres personas procedentes de Etiopía y en la clase sólo hay alumnos chinos, venezolanos, rumanos y turcos, los tres alumnos etíopes tienen que decir que llegaron a los alumnos turcos pasando por Egipto. ¿Dónde tiene que ir ahora el grupo formado por estudiantes etíopes y turcos? ¿Tienen que ir a China, a Venezuela o a Rumanía? Las cosas son más complicadas ya que China se ha poblado incluso antes que Europa. Casos como éste son instructivos. El profesor explicará cómo la propagación de los seres humanos por el mundo ha seguido múltiples caminos (el profesor también tiene que explicar que todavía no sabemos con certeza cuándo se ha poblado un lugar determinado ni el camino que se ha seguido).</p>
<p>Fase 2 Fase intermedia 30</p>	<p>En este paso los alumnos aprenden algunos conceptos relacionados con las migraciones contemporáneas en general y, en particular, con las migraciones medioambientales.</p> <p>(1) Las herramientas didácticas contienen una breve sección en la que se pueden encontrar definiciones de refugiados y migrantes económicos. Esta distinción será útil al final del paso 3 para una sección de zoom sobre la protección de los migrantes medioambientales.</p> <p>(2) Las herramientas didácticas contienen una lista de fenómenos medioambientales que obligan a las personas a abandonar sus hogares y países.</p>		
<p>Fase 3 Fase conclusiva</p>	<p><i>Premisa:</i> En la fase concluyente se pide a los alumnos que practiquen con el concepto de migrantes ambientales a través de una actividad dedicada. Una idea que subyace a la discusión del caso de los migrantes ambientales es que hoy</p>		

uyen
te

40

en día es difícil decir exactamente qué fenómenos ambientales son espontáneos y cuáles han sido causados por las actividades humanas. En consecuencia, lo que la lección pretende conseguir es inculcar la curiosidad y la inquisición sobre la interpretación del mundo que nos rodea. Al insistir en la discrepancia entre las apariencias y la realidad, esta sección se hace eco de la actividad sobre las primeras migraciones, en la que se pedía a los alumnos que desafiaran también las apariencias (la idea de "los emigrantes frente a las montañas", según la cual las personas que viven en el país de acogida pertenecen a comunidades que, como las montañas, siempre han estado viviendo allí donde hoy nos encontramos).

El profesor plantea la siguiente imagen sobre las causas de la migración: muchas personas se desplazan debido al comportamiento de otras personas, pero cuando se trata de refugiados medioambientales las cosas son diferentes, ya que nadie parece tener la culpa de su situación. (Esta imagen es la que los alumnos aprenderán a cuestionar durante esta fase conclusiva de la lección).

El profesor pide a los alumnos que distingan los elementos naturales de los artificiales en una primera imagen que muestra un paisaje en el que vemos un puerto, unos barcos y un pueblo rodeado de elementos naturales típicos (muchas imágenes fácilmente disponibles en la web pueden servir para este propósito).

Después de que los alumnos hayan realizado esta tarea, el profesor difunde una segunda imagen que muestra un barrio de Yakarta y pide a los alumnos que distingan, de nuevo, los elementos artificiales de los naturales.

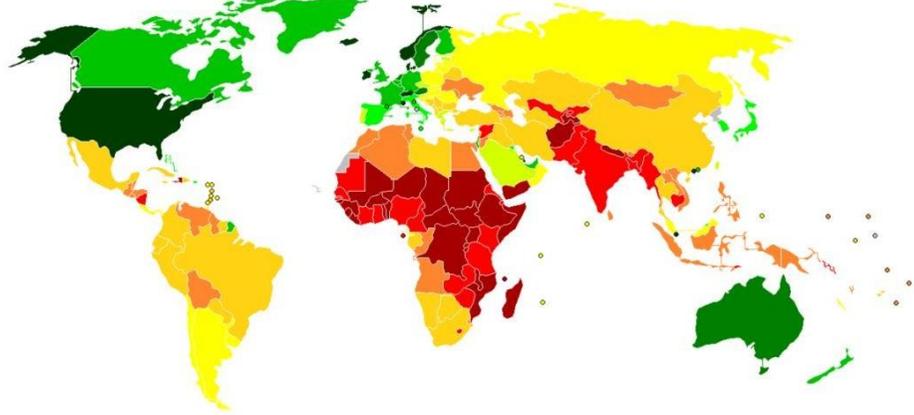


Como se informa en las herramientas didácticas, la subida del nivel del mar que está provocando el desplazamiento de muchas personas se ha visto incrementada por la construcción de un muro para la protección de algunos barrios más acomodados. La lección que se extrae es, por tanto, que a pesar de las apariencias que hay detrás del desplazamiento de algunos migrantes ambientales hay actividades humanas y no sólo fenómenos naturales espontáneos.

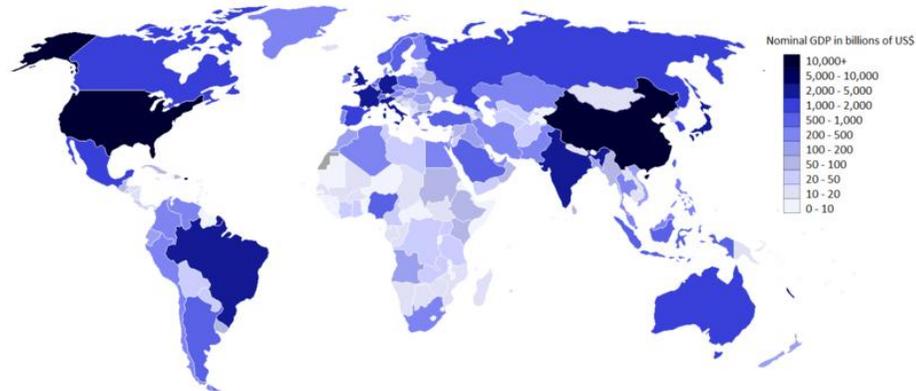
La sección del zoom se centra en la protección de los migrantes ambientales, introduciendo la etiqueta de refugiados climáticos.

Ejercicio 3 pide a los alumnos, de nuevo, que distingan los elementos naturales de los productos de la actividad humana. La respuesta crucial se refiere al desprendimiento de tierra: se espera que los alumnos coloquen el

		<p>desprendimiento en la casilla "No sé", ya que, por lo que sabemos, el desprendimiento puede haber sido causado por actividades humanas (deforestación o excavación).</p> <p>El ejercicio 4 pide a los alumnos que reconozcan cuál es la causa más probable del desprendimiento.</p> <p>El ejercicio 5 hace que los alumnos practiquen con los fenómenos naturales bajo el desplazamiento de los migrantes ambientales.</p>
Lección 3		Los europeoscomomigrantes
	TIEMPO	ACTIVITY PLAN LESSON
ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN	20	<p><i>Premisa:</i> Es probable que los europeos (en particular, los europeos del norte y del oeste) sean vistos, fundamentalmente, como anfitriones por una clase de estudiantes adultos inmigrantes. Esta lección hace que los alumnos los imaginen en el papel opuesto, el de migrantes. El objetivo es, pues, mostrar, a través de la historia, las similitudes más que las diferencias entre los migrantes y los habitantes del país de acogida.</p> <p>Para que esta presentación de los europeos como emigrantes sea más sorprendente, y luego impresionante, sería bueno que el profesor ocultara el objeto de la lección hasta el paso 2.</p> <p>En consecuencia, aunque -en general- puede ser útil preguntar directamente si los alumnos han oído hablar alguna vez de la migración de millones de europeos hacia el Nuevo Mundo, la sugerencia es no preguntar al principio si alguien en la clase conoce este fenómeno histórico. Esa pregunta se pospondrá al paso 2. En su lugar, el profesor formula preguntas como las que se indican a continuación:</p> <p>- ¿Cuáles son las características que hacen que un país sea atractivo para usted?</p>

		<p>- ¿En qué lugar del mundo sitúa a estos países?</p> <p>- ¿Crees que Europa es, en general, un buen destino? ¿Porqué?</p> <p>- - ¿Crees que los europeos son afortunados por la oportunidad que tienen de permanecer en su país, evitando emigrar al extranjero? (esta imagen -los europeos nunca se han visto obligados a abandonar sus países a causa de la pobreza- es, por supuesto, lo que esta lección pretende cuestionar en las siguientes etapas).</p>
<p>FASE MOTIVACIONAL</p>	<p>0</p>	
<p>ACTIVIDADES DE FOMENTO DESARROLLO DE HABILIDADES</p>	<p>100</p>	<p>Fase 1 Fasei ntro duct oria</p> <p>30</p>  <p>El profesor muestra un mapa en el que aparece el Producto Interior Bruto per cápita y hace que los alumnos practiquen con lo que ven. En particular, el profesor explica que la riqueza de las personas varía enormemente de un estado a otro; y que existen patrones reconocibles en la distribución de la riqueza en el mundo, de modo que el norte y el oeste de Europa es una de las zonas más ricas del mundo.</p> <p>Al ilustrar el mapa, el profesor hace tres aclaraciones:</p> <p>a) Los colores del mapa muestran la riqueza media, no la riqueza total: el profesor puede mostrar un mapa -como el que se adjunta a continuación- sobre el PIB total</p>

pidiendo a los alumnos que digan por qué China parece ahora más rica que todos los países europeos. La razón es que China tiene una población enorme, por lo que la suma de la riqueza de los chinos es mayor que la de los habitantes de cualquier país europeo. Una imagen útil puede ser la comparación de una botella llena de agua con un enorme montón de botellas, cada una de las cuales contiene una pequeña cantidad de agua. Aunque cada botella del montón contiene menos agua que la botella individual, el montón contiene mucha más agua.



Map of world countries by GDP (nominal) in US. Quite vivid blur, CC BY-SA 3.0, [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Map_of_world_countries_by_GDP_\(nominal\)_in_US\\$.png](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Map_of_world_countries_by_GDP_(nominal)_in_US$.png)

- b) Como se informa brevemente en el texto de la lección, el mapa oculta un factor importante, el de la desigualdad dentro de un mismo país. Una vez más, el punto puede explicarse utilizando, de nuevo, un ejemplo con las botellas de agua: el profesor puede mostrar (o dibujar) tres botellas de agua cada una llena hasta la mitad, luego toma una de las tres botellas y empobrece el contenido en una de las otras dos. La misma cantidad de

agua puede estar distribuida de forma igual o desigual, pero el mapa no lo muestra.

- c) La riqueza de las personas es difícil de medir y algunos países pueden cambiar de color si se mide la riqueza de una forma u otra. Un caso perfecto es el de Arabia Saudí que, según algunos criterios, es mucho más rica que muchos países europeos. De todos modos, según cualquier método, Europa es una de las zonas más ricas del mundo.

Ejercicio 1: Los alumnos responden a preguntas sobre los datos que ofrece el mapa sobre el PIB per cápita.

Una vez que los alumnos se han familiarizado con el mapa, el profesor expone la siguiente idea: la gente, en general, va de los países pintados en rojo o amarillo a los países pintados en verde. Según esta imagen, el norte y el oeste de Europa pueden considerarse el destino de los emigrantes. A continuación, el profesor añade que la historia nos cuenta una interesante historia sobre Europa y la migración, y que un buen punto de partida para entender esta historia está representado por la siguiente imagen a la que los alumnos tienen que mirar ahora.



El profesor pregunta a los alumnos quiénes son las personas que están en la cubierta del barco.

**Fase
2
Fase
inter
media**

40

Este es el momento del golpe de efecto, que consiste en presentar el verdadero tema de la lección: los europeos como migrantes.

Como dirá el profesor, la imagen representa a personas procedentes de países europeos que cruzaban el Océano Atlántico en dirección a los Estados Unidos.

Las herramientas didácticas proporcionan a los alumnos una presentación general de las causas que impulsaron a los europeos a cruzar el Océano Atlántico en busca de fortuna en el Nuevo Mundo, especialmente en los Estados Unidos .

(Consejos para el profesor: La lección se centra en los flujos migratorios hacia Estados Unidos. El profesor puede utilizar materiales adicionales que aborden los flujos migratorios

hacia América del Sur, y las otras partes de América del Norte que también han tenido una importancia crucial para la historia de muchos pueblos europeos, como los españoles y los portugueses, pero también los italianos y los alemanes).

Mientras que algunos emigrantes europeos fueron a Estados Unidos huyendo de la persecución religiosa e ideológica, la mayoría abandonó Europa por las malas condiciones de vida, yendo a lo que se ha considerado como "La tierra de las oportunidades". (Nota: La idea es adentrarse en las expectativas de los migrantes europeos, mostrando también algunos desajustes entre las expectativas y la realidad. El paso 2 se centra en las oportunidades reales de vivir en EE.UU., mientras que el paso 3 se centrará en el conflicto entre las expectativas y la dura verdad).

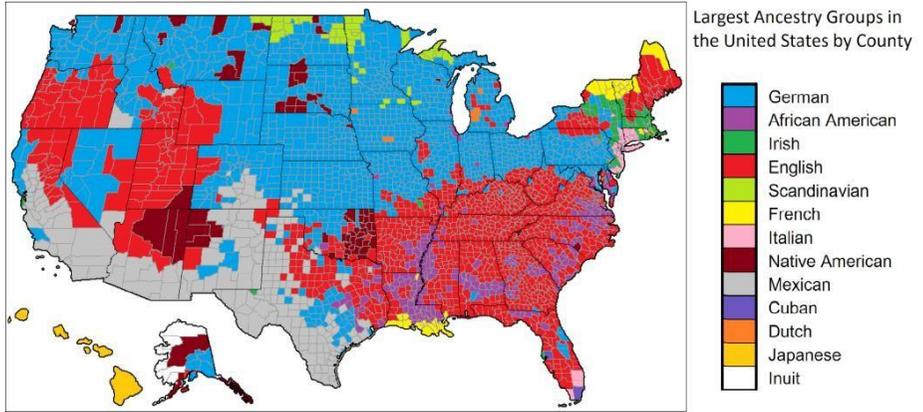
Para que los alumnos se familiaricen de forma crítica y activa con las actitudes de los inmigrantes europeos hacia el sueño americano, el profesor utilizará el cuadro de John Gast "American Progress".



Los alumnos deben analizar el cuadro de forma colectiva. Las preguntas pertinentes que pueden utilizarse para estimular el debate en clase son ¿Qué representa la

oscuridad y qué representa la luz? ¿De qué tecnologías disponían los colonos? Fíjate en las personas que vienen del lado derecho del cuadro: ¿qué están haciendo? ¿Quién gana y quién pierde algo? (El **ejercicio 2** puede utilizarse fácilmente en clase para ayudar a los alumnos en la comprensión del cuadro; además, el ejercicio pide a los alumnos que realicen una breve investigación sobre los nativos americanos).

La fase 2 termina con el análisis de un nuevo mapa que informa de los mayores grupos de ascendencia para cualquier condado de los Estados Unidos. El mapa transmite una visión general sobre la proporción del impacto de los inmigrantes europeos. Con la ayuda del profesor, la clase puede analizar la información proporcionada por el mapa.



Fase 3
Fase concluyen

En la fase 3, el profesor muestra algunos casos en los que los sueños y la realidad no coinciden. Las herramientas didácticas se centran en dos tipos diferentes de problemas a los que se enfrentan los inmigrantes europeos. El primer problema tiene que ver con la discriminación

		<p>te</p> <p>30</p> <p>racial. Aquí las herramientas didácticas se centran en la lucha de italianos y alemanes por la integración. Las vicisitudes de los italianos pueden verse como una historia "clásica" de discriminación racial (los pobres y analfabetos son vistos como violentos e inferiores), mientras que la historia de los alemanes es la de personas que estaban bien integradas hasta que factores externos (la Primera Guerra Mundial) provocaron arrebatos racistas contra ellos con el resultado de forzar una asimilación casi completa.</p> <p>El segundo problema está relacionado con las duras y agotadoras condiciones de trabajo que sufrieron muchos inmigrantes europeos. En esta fase las herramientas didácticas mencionan el desajuste entre las expectativas exageradas ("Se dice que las calles de Nueva York están pavimentadas de oro") y la realidad. Este punto se desarrollará en la tarea conclusiva de la Unidad 1.</p> <p>Ejercicio 3 pide a los alumnos que hagan uso de las nociones aprendidas durante la lección.</p> <p>El ejercicio 4, de forma similar a lo que se ha hecho en clase con el cuadro "American Progress", requiere que los alumnos lean la iconografía de la portada de una revista, respondiendo a las preguntas relacionadas.</p> <p>El ejercicio 5 se centra en los personajes de la lección: los nativos americanos, los primeros colonos europeos que se perciben a sí mismos como "nativos", los emigrantes alemanes e italianos.</p>
<p>FASE METACOGNITIVA</p>	<p>10</p>	<p>Consejos para el profesor: Si la clase muestra interés por la disolución de la identidad alemana en la sociedad estadounidense y está dispuesta a abordar temas delicados, el profesor puede pedir a</p>

los alumnos que digan a qué aspectos de su identidad cultural están dispuestos a renunciar para ser aceptados por la sociedad del país de acogida.

La actividad requeriría dos listas. Una lista consiste en rasgos culturales, "marcadores identitarios": su religión, su lengua, sus nombres y apellidos, su ropa, su dieta, su música, etc. El profesor pide a los alumnos que clasifiquen estas cosas de la menos a la más importante.

La segunda lista ya está ordenada por el profesor y consiste en un conjunto de derechos o ventajas sociales que pueden obtener los jugadores si renuncian a algunos de los marcadores identitarios. Aquí hay una lista posible (nótese que el profesor debe explicar las siguientes opciones a la clase según su nivel de comprensión): Nivel 0: es la situación en la que se reconocen formalmente muchos derechos fundamentales (formalmente la ley reconoce los derechos y la igualdad), pero la sociedad de acogida es profundamente hostil a los inmigrantes a cualquier nivel; Nivel 1 (para acceder a él los alumnos deben renunciar al primer marcador identitario de su lista): los niños y adolescentes del país de acogida son amables con sus hijos; Nivel 2 (deben renunciar al segundo marcador identitario): la policía protege a los inmigrantes de los delitos de forma eficaz -antes la policía era intencionadamente negligente-, pero sigue reprimiendo violentamente las protestas políticas de los inmigrantes; Nivel 3 (deben renunciar al tercer marcador): los inmigrantes tienen acceso a los programas de vivienda pública; Nivel 4 (deben renunciar al cuarto marcador) los empleados no tienen problemas para contratar a un inmigrante en lugar de a uno de sus conciudadanos; Nivel 5 (deben renunciar al quinto marcador): los inmigrantes obtienen la ciudadanía (ahora pueden votar) y sus protestas no son, de hecho, tratadas de forma diferente por la policía; Nivel 6 (deben renunciar a todos los

		<p>marcadores): las personas que antes eran inmigrantes se han asimilado tan profundamente que pueden presentarse a las elecciones generales y su origen no representa un problema sustancial.</p> <p>Nota: Antes o después de realizar la actividad puede ser útil que el profesor explique cómo la asimilación -la pérdida de la identidad cultural- no es necesaria para ser plenamente aceptado en una sociedad. Diferentes comunidades de personas pueden vivir pacíficamente en el mismo Estado conservando sus identidades. Por lo tanto, la actividad debe verse como un reflejo de una situación no necesaria, sino posible -y aún realista-, aquella en la que el país de acogida pide, de hecho, a los inmigrantes que abandonen su identidad cultural si quieren conseguir una nueva afiliación.</p>
TAREA AUTÉNTICA	30	Se pide a los alumnos que informen oralmente o en un texto breve si han sido víctimas de expectativas poco realistas sobre Europa, como les ocurrió a muchos emigrantes europeos cuando fueron a Estados Unidos (véase la sección del zoom)
CONSEJOS Y SUGERENCIAS		Una buena idea para que los alumnos se familiaricen con un emigrante europeo de hace más de un siglo es la de distribuir, leer y tocar una de las canciones tradicionales que han compuesto los emigrantes europeos en la lengua materna del país de acogida.

ESTRUCTURA DE LA UNIDAD DE APRENDIZAJE

TÍTULO DE LA UNIDAD	UNIDAD 2 - Estados nacionales y UE
ELEMENTOS DE INTERCULTURALIDAD DE LA UNIDAD	<p>Esta unidad trata del Estado. El estudio del Estado es interesante desde el punto de vista intercultural por diferentes razones. La primera es que los Estados no son necesariamente entidades étnicas o culturales, ya que la mayoría de las veces son más bien conjuntos de personas muy diferentes que intentan convivir -al principio de la primera lección, nos centramos en esto-. De todos modos, las sociedades multiculturales han sido muchas veces el resultado de un despiadado sistema de explotación económica llevado a cabo por unos países a costa de otros: El colonialismo. Así pues, el caso del colonialismo -y, después, de la globalización- ilustra la idea de que la conexión de los pueblos no se traduce necesariamente en una mejora de las condiciones de los seres humanos. Otra cuestión que queremos abordar es que la ciudadanía como tal -incluso si no está respaldada por una religión, etnia o cultura compartidas, es decir, incluso en una sociedad multicultural- puede funcionar fácilmente como un privilegio contra los forasteros (como los inmigrantes). De ahí que los Estados se planteen de esta manera: pueden englobar a diferentes comunidades creando contextos multiculturales, pero, al mismo tiempo, son capaces de excitar conflictos entre diferentes grupos.</p>
GRUPO OBJETIVO	ESTUDIANTES INMIGRANTES ADULTOS
NIVEL	Intermedio
PROFESOR/ES	Profesores de derecho, historia y geografía
TIEMPO	3 lecciones
COMPETENCIAS CLAVE IMPLICADAS	Competencia ciudadana
PRE-REQUISITOS	<p>Capacidades de alfabetización Capacidad de orientación espacial Capacidad para hablar de su pasado Capacidad para hablar de su contexto social, religioso, económico y familiar</p>

	CONOCIMIENTO	HABILIDADES	COMPETENCIAS
<p style="text-align: center;">OBJETIVOS DE APRENDIZAJE</p>	<p>Conocimientos sobre</p> <ul style="list-style-type: none"> - -nociones como "estados nacionales", "territorio", "ciudadanía", "soberanía", "imperio", "multiculturalismo", "colonialismo", "globalización", "Unión Europea" - -conexión entre la noción política de Estado y otros factores sociales (como la etnia, la religión, la cultura) - ampliación de las funciones (y poderes) del Estado - breve historia del colonialismo - comprensión crítica de la globalización - proceso de integración europea y algunos de los retos a los que se enfrenta la UE en la actualidad 	<ul style="list-style-type: none"> - comprensión de las noticias publicadas en los periódicos o en la televisión sobre temas contemporáneos - capacidad de reconocer el funcionamiento profundo del estado contemporáneo y de establecer comparaciones con otros contextos 	<ul style="list-style-type: none"> - Actitud crítica hacia los servicios públicos y la forma en que se prestan: queremos que los estudiantes no den por sentado que "aquí las cosas funcionan así", sino que se cuestionen el marco institucional del país de acogida. - Actitud crítica hacia la idea de ciudadanía (no nos referimos necesariamente a una actitud negativa, sino a reflexionar sobre si el acceso a la ciudadanía en el país de acogida está demasiado regulado, suponiendo que la integración sea un objetivo no controvertido). - Actitud crítica sobre la condición de los inmigrantes en un mundo globalizado y la relación entre los inmigrantes y los ciudadanos que ven a los inmigrantes como

			<p>algo peligroso.</p> <ul style="list-style-type: none"> - actitud crítica ante la venta o la compra de determinados productos (véase la lección sobre la globalización)
ENTORNO DE APRENDIZAJE	Clases en el aula y experiencias al aire libre		
METODOLOGÍAS	Lluvia de ideas, juegos colectivos e individuales, materiales visuales para el escenario de la lección frontal, ejercicios de imaginación		
HERRAMIENTAS DIDÁCTICAS	Se proporcionarán mapas; formularios con dibujos e imágenes explicativas; estudios de caso y mitos; vídeos		
Lección	Estado y Servicios Públicos		
	TIEMPO	PLAN DE ACTIVIDADES DE LA LECCIÓN	
ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN	20	Preguntas sobre las nociones de estado, regiones, ciudades y similares.	
FASE MOTIVACIONAL	30	<p>La primera idea que el profesor plantea (como hipótesis) es que los Estados son comunidades homogéneas de personas, es decir, comunidades de personas que comparten la misma religión, las mismas costumbres, las mismas características físicas. Esta fase pretende motivar a los alumnos a cuestionar esta representación de los Estados.</p> <p>Para facilitar la deconstrucción de la equivalencia Estado-comunidad homogénea, el profesor muestra las fotos de algunas personas muy diferentes de cualquier respeto y pide a los alumnos que localicen a estas personas en un mapa del mundo con límites políticos. La verdad, revelada por el profesor después de que los alumnos hayan respondido, es que todas las personas son ciudadanos del mismo Estado (en la didáctica hay cuatro fotos de personas de Rusia, que pueden utilizarse fácilmente para el</p>	

		<p>propósito que se acaba de describir). A continuación, el profesor explica que muchas veces los rasgos ilustrados no son indicadores fiables de que se trate de la misma ciudadanía: hay un desajuste entre los Estados y las "naciones" (grupos con rasgos religiosos-culturales comunes). Este ejercicio pretende introducir la siguiente pregunta: ¿Cuáles son los hechos que determinan la ciudadanía? Y a continuación la siguiente pregunta: siempre que la ciudadanía sea un estatus atribuido por el Estado, ¿qué es un Estado?</p> <p>Consejos y sugerencias: (i) Además de las herramientas didácticas, el profesor puede utilizar documentos de vídeo que muestren a los políticos reuniéndose con las minorías, aunque el profesor tiene que advertir a la clase que ignore el aspecto festivo de muchas de estas circunstancias (ej. https://www.youtube.com/watch?v=cxSup_zfTbg – China, los políticos se muestran ; https://www.youtube.com/watch?v=KJrvxTIEMRs– Guyana, los políticos no se muestran).</p> <p>(ii) otro juego: El profesor distribuye imágenes que representan a personas con diferentes rasgos visibles. Algunas personas son similares a otras en cuanto a los rasgos que se representan. Se indica la nacionalidad de algunas personas. Se pide a los alumnos que adivinen la nacionalidad de otras personas. Las imágenes se eligen de forma que las personas similares no tengan la misma nacionalidad, mientras que las personas diferentes sí comparten la misma nacionalidad. El sentido de las actividades reside de nuevo en el hecho de que los ciudadanos de un mismo Estado pueden ser muy diferentes en cuanto a religión, costumbres y aspecto.</p>	
<p>ACTIVIDADES DE FOMENTO DESARROLLO DE HABILIDADES</p>	<p>100</p>	<p>Fase 1 Fase introducción 40</p>	<p>El profesor muestra un vídeo de un mapa de Europa a través de la historia (como este https://www.youtube.com/watch?v=UY9P0QsXlnI). A continuación, pregunta a los alumnos cuál es la principal característica que pueden observar. Este ejercicio pretende que la clase reflexione sobre algunas ideas: las mismas regiones geográficas pueden ser gobernadas por diferentes Estados a lo largo del tiempo; a menudo un mismo Estado puede cambiar sus fronteras; hay Estados enormes y Estados muy pequeños, a veces incluso una ciudad y sus alrededores se consideran un Estado). El profesor explica cómo la noción de Estado es</p>

			<p>política y puede traducirse en el poder de gobernar a una determinada población a partir de un determinado territorio. Pero, ¿qué significa "gobernar"? Esta pregunta pone fin a la fase introductoria y abre la fase intermedia.</p> <p>En las herramientas didácticas hay un apartado adicional ("Estado, territorio y población") centrado en los Estados subsaharianos de la época precolonial. Algunos de estos Estados eran ejemplos de Estados en los que el territorio no era estable ni estaba delimitado.</p>
		<p>Fase 2 Faseinterme dia 40</p>	<p>Los instrumentos didácticos ilustran cómo las funciones de los estados han ido cambiando durante las distintas épocas. En el pasado, muchos estados se ocupaban principalmente de cobrar impuestos a sus ciudadanos para financiar campañas militares. Pero en un momento dado las funciones del Estado han aumentado masivamente hasta abarcar muchos servicios sociales (el Estado del Bienestar).</p> <p>Para que los alumnos reflexionen activamente sobre esta cuestión, en los materiales didácticos hay un ejercicio en el que se pide a los alumnos que marquen las imágenes que retratan un servicio público. Todas las imágenes deben ser marcadas mostrando el alcance de las competencias del Estado.</p> <p>Actividad de lluvia de ideas: Se pide a los estudiantes que cuenten cómo -según sus experiencias- se prestan los servicios (educación, sanidad, etc.) en el país de origen, y que comparen estas soluciones con las</p>

			<p>adoptadas en el país de acogida. El objetivo de esta sesión es mostrar que, en muchos países europeos, muchas actividades relacionadas con la producción de servicios están intensamente reguladas por las autoridades centrales (Estado del Bienestar). Estas políticas pueden ser igualmente (o incluso más) acentuadas en el país de origen de los estudiantes, pero probablemente algunos estudiantes de la clase relaten la experiencia de una sociedad menos regulada públicamente (digamos, una sociedad en la que muchos servicios son prestados por redes sociales, en lugar de por las autoridades públicas).</p> <p>En la actividad de lluvia de ideas se anima a los alumnos a reflexionar sobre qué sistema prefieren: ¿prefieren el sistema en el que muchos servicios son prestados por la familia y la red social, o prefieren el sistema en el que la producción de servicios está intensamente regulada por el Estado? O -otra alternativa más- ¿prefieren un sistema en el que muchos servicios son prestados por la colectividad -red social o Estado- a costa de la libertad individual, o un sistema en el que cada individuo mantiene su libertad pero tiene que depender mayoritariamente de sus propias fuerzas para afrontar los problemas cotidianos? En el material didáctico se dedican dos ejercicios a estos temas (ver ejercicios 1 y 2).</p>
		<p>Fase 3 Faseconcluyente 20</p>	<p>Esta fase concluyente introduce el vínculo entre el poder para prestar servicios de forma eficiente y los conocimientos adquiridos por el Estado sobre su población. A medida que, históricamente, los Estados han ido ampliando la gama de servicios que prestan, han ido adquiriendo cada vez más conocimientos sobre sus ciudadanos: la expansión del poder va acompañada de la expansión de los conocimientos y de las formas de control. El contenido de un periódico es ilustrativo de lo común que es para nosotros, hoy en día, encontrar información sofisticada sobre el comportamiento, la salud y la riqueza de las personas. Las herramientas didácticas ofrecen un ejemplo simplificado del contenido de un periódico, pero (Consejos y sugerencias) sería útil hacer que los alumnos leyeran y analizaran un periódico real.</p>

		En el ejercicio 5 se pide a los alumnos que identifiquen los contenidos sobre los servicios públicos y los contenidos sobre los hábitos de los ciudadanos en un periódico simplificado y ficticio: de nuevo sería interesante realizar el mismo ejercicio con un periódico real.
FASE METACOGNITIVA	30	<p>Al final de la lección los alumnos pueden tener la impresión de que muchos Estados contemporáneos (como los europeos) afectan profundamente, a través de los servicios públicos, a la existencia de sus ciudadanos y, puesto que los servicios públicos son estándar, pueden pensar también que los Estados contemporáneos con servicios públicos robustos resultan automáticamente en sociedades igualitarias. Esta conclusión debe ser cuestionada durante la fase metacognitiva. Los alumnos se ven impulsados a reflexionar sobre (1) el alcance limitado de los servicios públicos: se les puede ayudar a encontrar un trabajo, pero la democracia liberal (a diferencia de los países socialistas) no proporciona a los ciudadanos puestos de trabajo directamente; (2) aunque algunos servicios públicos se presten de forma deficiente, el sector privado puede garantizar un alto nivel de servicios fundamentales, es cierto, pero sólo a aquellas personas que pueden pagarlos.</p> <p>Consejos y sugerencias (desarrollo de las cuestiones abordadas durante la fase 3): Recorrido por un barrio multicultural para evaluar juntos el nivel de los servicios públicos, con especial atención a si los vecinos recurren a diferentes formas de satisfacer sus necesidades sin depender demasiado de los servicios públicos.</p>
Lección 2		Colonialismo y globalización. Un mundo conectado.
ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN		Fusión con la fase motivacional
FASE MOTIVACIONAL	30	Esta fase se divide en dos etapas. En la primera, el profesor pregunta a los alumnos si creen que su país estuvo vinculado de algún modo en el pasado con algún país europeo. Las conexiones típicas pueden ser el idioma (por ejemplo, que los africanos hablen inglés o Francia) o, tal vez, los nombres de las calles, plazas y monumentos de su ciudad de origen. Pero también puede mostrar algunas huellas de esta conexión en los monumentos que se pueden encontrar en Europa (por ejemplo, en el Parque del Retiro,

		<p>en Madrid, hay una enorme estatua de bronce de un general, Arsenio Martínez-Campos, sobre su caballo, y debajo del caballo hay una curiosa inscripción: "África". ¿Por qué?). El profesor pregunta a la clase cómo creen que se ha formado esta conexión.</p> <p>Más tarde, la profesora pide a los alumnos que lean la etiqueta de su ropa y que informen de dónde se ha fabricado. Les hace comprender que muchas prendas se fabrican en el extranjero. Les pregunta si ocurre lo mismo en su país o si están acostumbrados a usar ropa de producción local. Una vez más, como en la etapa anterior, las diferentes partes del mundo parecen estar conectadas. De nuevo, el profesor pregunta a la clase cuáles son las características de esta conexión y cómo se ha establecido.</p>	
	TIME	PLAN DE ACTIVIDADES DE LA LECCIÓN	
ACTIVIDADES DE FOMENTO DESARROLLO DE HABILIDADES	100	<p>Fase 1 Fase de introducción 20</p>	<p>El profesor muestra algunos mapas sobre los imperios del pasado. A continuación se ofrecen algunos ejemplos.</p> <p>El Imperio Romano:</p>  <p>El Califato Omeya:</p>



El Imperio Mongol:



Y el Imperio Británico:



Las herramientas didácticas invitan a reflexionar sobre la aparente diferencia entre el último mapa y los demás. La conclusión a la que hay que llegar es que en el último caso no hay un territorio ininterrumpido, sino un imperio formado por muchas manchas de tierra dispersas por el mundo. Además, el imperio está estrechamente relacionado con el dominio de los mares.

Fase 2
Faseinterme
dia
40

El profesor explica las principales características del Colonialismo\Imperialismo. Los principales rasgos del Colonialismo que las herramientas didácticas abordan son:

a) Qué países europeos desarrollaron imperios coloniales. Aquí lo que destacan las herramientas didácticas es que países muy pequeños (en términos de territorio y población) crearon vastos imperios coloniales en todo el mundo. Los alumnos son llevados a descubrir por sí mismos este hecho gracias a un ejercicio de respuesta cerrada (ver herramientas didácticas) que les obliga a realizar investigaciones en línea.

b)

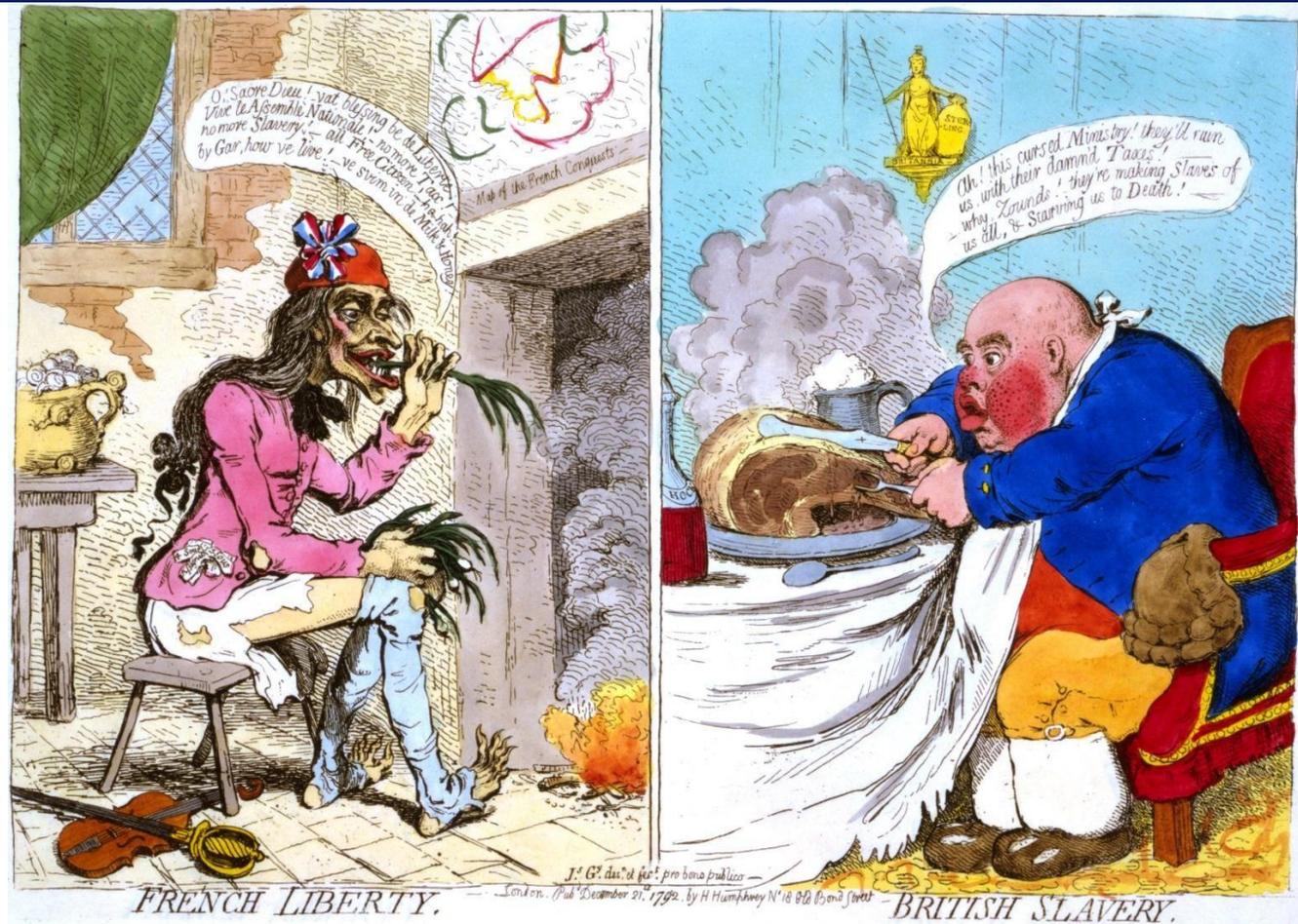
c) Qué mercancías se comercializaban a través del Océano Atlántico entre las colonias y la Madre Patria (ilustración del sistema de comercio triangular). Se presta especial atención al comercio de esclavos. El fenómeno de la trata de esclavos se dramatiza mediante (i) la imagen de la estiba de un barco negrero inglés, (ii) y la historia de la "Masacre de Zong".

d) La "Lucha por África". Esta parte de la lección retoma algunas cuestiones que se han abordado por primera vez durante la primera lección de esta unidad ("Estado y servicios públicos"). La idea principal es que el Estado territorial ha sido importado a África por los Imperios Coloniales, con la peculiaridad de que los Imperios Coloniales no construyeron la infraestructura necesaria para los servicios públicos.

El colonialismo y el imperialismo pretenden explicar los misteriosos hechos señalados al principio de la lección, el de las huellas de nombres, lenguas y monumentos europeos en muchos países extraeuropeos.

		<p>Fase 3 Faseconcluyente 40</p>	<p>El profesor explica cómo en el presente, aunque no hay nada parecido al Imperialismo, hay otra fuerza peligrosa que "conecta" diferentes partes del mundo. Y es la Globalización. La idea a exponer es que, al igual que durante el Imperialismo los recursos de las tierras dominadas se canalizaban hacia la madre patria -el núcleo político y económico del sistema-, en la actualidad el comercio mundial no garantiza unas condiciones justas para todas las personas implicadas. Así que la explotación persiste aunque el Imperialismo haya caído, pero la diferencia es que el Estado ya no es el actor principal, ya que ese papel lo desempeñan las Corporaciones Multinacionales. Al mismo tiempo, la globalización ha llevado a muchas antiguas colonias a aumentar su riqueza durante las últimas décadas, por lo que no es fácil condenar totalmente la globalización.</p> <p>Los alumnos pueden familiarizarse con el proceso de producción-explotación global mediante el ejercicio sobre la Cadena de Suministro Global (ejercicio 5).</p>
<p>FASE METACOGNITIVA</p>	<p>50</p>	<p>Se invita a los estudiantes a reflexionar sobre si creen estar bien adaptados a un mundo globalizado o son víctimas de este mundo globalizado. Una cuestión específica que debe plantearse es si piensan que son más adaptables y fuertes ("resilientes" diríamos) que las personas del país de acogida (tal vez un emigrante pueda estar orgulloso de ser capaz de hablar más idiomas o de establecer fácil y rápidamente relaciones de ayuda mutua con personas desconocidas).</p> <p>Tenga en cuenta que esta sección puede plantearse tanto como una actividad de lluvia de ideas, como una prueba de escritura individual en la que se pide al alumno que diga</p>	

		cómo considera su condición en el mundo globalizado actual. (en este último caso, en lugar de una fase metacognitiva, será la “ Tarea Auténtica ”).
TAREA AUTÉNTICA		Fusión con la fase metacognitiva
Lección3		UE
ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN	20	Análisis de los conocimientos de la clase sobre conceptos como "ciudad", "estado", "soberanía", "unión de estados". Este análisis es importante para introducir el tema de la lección, el de una unión política, aunque incompleta, entre estados soberanos.
FASE MOTIVACIONAL	30	Los alumnos se introducen en el tema de los estereotipos en general y de los estereotipos nacionales en particular.



El material didáctico se centra en los estereotipos europeos. Se explica a los alumnos que, aunque los estereotipos son prejuicios, son una muestra del imaginario de muchos europeos sobre las divisiones y tensiones entre los países de Europa. Los alumnos realizan un juego en el que tienen que asignar uno o varios estereotipos nacionales a los países europeos. A continuación, el profesor les pregunta qué estereotipos son populares en su país o región, y si estos estereotipos se parecen a los europeos (véase el ejercicio 1).

TIEMPO

PLAN DE ACTIVIDADES DE LA LECCIÓN

ACTIVIDADES DE

100

Fase 1

La fase introductoria se centra en Europa como escenario de guerra. Si

**FOMENTO
DESARROLLO DE
HABILIDADES**

Faseintroducción

40

los alumnos han asistido a la lección sobre el Colonialismo, entonces ya estarán familiarizados con la centralidad de los países europeos, en términos de poder militar, a principios del siglo XX, de lo contrario esta premisa del período en cuestión tiene que ser explicada brevemente por el profesor. Los materiales didácticos permiten a los alumnos ver la guerra en Europa a través de mapas ilustrados, utilizados para la propaganda durante la Primera Guerra Mundial. Esta sección es útil para hacer vívido cómo los productos visuales (imágenes estereotipadas, símbolos, etc.) pueden representar el odio real entre los Estados Nacionales.



**Fase 2
Faseintermedia**

40

El profesor vuelve a mostrar el vídeo sobre el mapa político de Europa a lo largo de la historia, explicando que, la mayoría de las veces, los cambios en las fronteras fueron el resultado de guerras (enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=UY9POQSxlnI>). Esta vez la parte del video que importa es la del siglo XX o XIX-XX. El vídeo termina con un periodo en el que las fronteras no cambian (aparte de las de la ex

Yugoslavia) y esto introduce la idea de que la UE se creó para que los estados nacionales europeos dejaran de pelearse.



El profesor explica la historia de la UE, desde el establecimiento del mercado interior hasta la ampliación de las competencias de las instituciones europeas que da lugar a la UE propiamente dicha. El material didáctico ofrece un ejercicio destinado específicamente a que los alumnos investiguen las diferentes etapas de la ampliación de la UE con la admisión de nuevos Estados miembros (véase el ejercicio 3).

A continuación, la lección se centra en el nivel de integración dentro de la UE. El sistema de la UE consiste en algunos principios de la UE (libre circulación de mercancías y libertad de circulación de los ciudadanos europeos), junto con el reconocimiento de determinados ámbitos en los que los Estados nacionales tienen sus competencias. Gracias a este sistema, los pueblos están más interrelacionados y es menos probable que estallen conflictos, aun así, la soberanía que cada Estado tiene retenida, genera tensiones: las normas que un Estado decide adoptar en

		un determinado ámbito (como las relativas al reconocimiento de la ciudadanía) tienen efectos en el ámbito de otros Estados.
	Fase 3 Fase concluyente 20	La fase concluyente es un ejemplo de la coexistencia del derecho de la UE y el derecho nacional. El ejemplo es una famosa jurisprudencia sobre el tema de la ciudadanía europea que ha sido decidida por el Tribunal de Justicia de la Unión Europea (Chen v. Home Secretary). (La jurisprudencia introduce también el tema de los dos modelos generales de atribución de la ciudadanía: ius sanguinis y ius soli, o ciudadanía por derecho de nacimiento). La historia de la Sra. Chen es pertinente en la medida en que la protagonista (la Sra. Chen) carecía de cualquier derecho a vivir y trabajar en el país deseado (Reino Unido) sobre la base tanto del Derecho de la UE como del Derecho nacional, cuando se consideran por separado. Sin embargo, la interacción entre el derecho nacional (concretamente el derecho irlandés) y el derecho de la UE le dio a la Sra. Chen el derecho legítimo a vivir y trabajar en el Reino Unido. El ejercicio 4 hace que los alumnos se familiaricen con la interacción entre el Derecho de la UE y el Derecho nacional, recordándoles las dos ideas principales de esta sección (i) que el Derecho de la UE debe aplicarse en lugar del Derecho nacional cuando surja un conflicto, (ii) que en todos los ámbitos que no están regulados por el Derecho de la UE, el Derecho nacional sigue siendo aplicable. Para este ejercicio hemos utilizado la sentencia del Tribunal de Justicia de las Comunidades Europeas en el caso "Micheletti".
TAREA AUTÉNTICA	30	En el ejercicio 5 se pide a los alumnos que desarrollen sus ideas personales sobre la importancia de los Estados para la vida cotidiana de las personas y que evalúen la creación de organismos regionales como la UE.

ESTRUCTURA DE LA UNIDAD DE APRENDIZAJE

TÍTULO DE LA UNIDAD	UNIDAD 3 - Derechos Humanos y Justicia		
ELEMENTOS INTERCULTURALES DE LA UNIDAD	Esta unidad se centra por un lado en los derechos fundamentales y la exigencia de justicia, y por otro en los retos que debe afrontar el proceso de toma de decisiones. Las necesidades de la clase multicultural se toman en consideración, en primer lugar, cuando perseguimos la difícil tarea de reducir los discursos sobre los derechos a nociones más simples y, con suerte, comprensibles, como la del deseo. El problema de la coexistencia de deseos diferentes, y posiblemente contrastantes, plantea, además, la cuestión de la convivencia en una sociedad multicultural, y este también es uno de los temas principales de estas lecciones. Finalmente, proponemos ejercicios visuales cuestionando si la representación de los derechos es ampliamente compartida o no.		
GRUPO OBJETIVO	ESTUDIANTES MIGRANTES ADULTOS		
NIVEL	Intermedio		
PROFESOR/ES/AS	Profesores enseñando Derecho, Historia, y Geografía		
TIEMPO <small>(Especifica: duración de la Unidad de Aprendizaje y el número de lecciones desarrolladas):</small>	3 lecciones		
COMPETENCIAS CLAVE INVOLUCRADAS	Competencia de Ciudadanía		
PRE-REQUISITOS	Habilidades de alfabetización Habilidad de orientación especial Habilidad para hablar de su propio pasado Habilidad para hablar de su propio context social, religioso, economic, y familiar		
OBJETIVOS DE	CONOCIMIENTOS	HABILIDADES	COMPETENCIAS

APRENDIZAJE

(complete con los objetivos de aprendizaje específicos in terminus de conocimiento, habilidades, y competencias))

- La noción de derecho subjetivo (desde las simples necesidades hasta los derechos fundamentales calificados)
- La idea de universalidad de los derechos humanos
- Diferentes tipos de derechos: derechos civiles, derechos políticos, derechos sociales, derechos colectivos
- La distinción entre “ley” y “derechos” (aparte de la cuestión conceptual, aquí hay una cuestión lingüística: en algunos idiomas, como el español y el italiano, la palabra es la misma; “derecho”. Este hecho puede implicar confusión. De todos modos, la finalidad de esta distinción es también la de introducir la distinción entre el punto de vista universal

Ser capaz de:

- Leer y comprender un texto muy sencillo sobre los diferentes tipos de derechos.
- Expresar sus necesidades utilizando el vocabulario de los derechos.
- Asumir el punto de vista de diferentes miembros de la sociedad con sus diferentes creencias, deseos y necesidades.
- Evaluar el grado de implementación de los Derechos Humanos en diferentes sociedades.
- Abandonar determinadas reivindicaciones para llegar a un acuerdo con los demás

- Saber qué derechos tienen (en particular, qué derechos se respetan efectivamente en el país donde viven)
- Ser capaz de reconocer la vulneración de un derecho
- Comprender la complejidad de la sociedad contemporánea y la necesidad de principios muy generales para regular la convivencia de diferentes grupos.

	<p>y el punto de vista nacional)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Justicia, equidad e igualdad (problemas de distribución de recursos y derechos) 		
ENTORNO DE APRENDIZAJE	Lecciones en el aula y experiencias al aire libre		
METODOLOGÍAS	Lluvia de ideas, juegos colectivos e individuales, materiales visuales para la etapa de lección inicial, ejercicios de imaginación		
HERRAMIENTAS DIDÁCTICAS	Mapas; se proporcionarán formularios con dibujos explicativos e imágenes; estudio de casos y mitos; videos		
LECCIÓN 1	DE DESEOS A DERECHOS HUMANOS		
	TIEMPO	PLAN DE ACTIVIDAD DE LA LECCIÓN (Proporciona un plan de actividad para cada lección)	
ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN	20	<p>Evaluación del nivel de confianza de la clase con los conceptos principales de la unidad. Estos son: derechos individuales, leyes, principios, diferencia entre la realidad y un mundo ideal para construir (aquí hay que evaluar las competencias de los alumnos en el uso de expresiones como "hoy las cosas son así y así, pero deberían ser diferentes").</p> <p>Esta fase establece el marco no solo para esta lección sino también para la siguiente (Lección 2: Una Sociedad Justa). El objetivo de la primera actividad es introducir la distinción entre cómo es el mundo y cómo debería ser el mundo. Los profesores deben centrarse en clase, por un lado, en las expresiones que se utilizan para describir la realidad (ej. "Así es la vida"; "así es como funciona el mundo"), por otro lado, en las expresiones que se utilizan para comunicar nuestros deseos y visiones sobre un mundo ideal (ej. "así deberían ir las cosas"; "todos en el mundo deberían tener un trabajo decente"). El ejercicio 1 hace que los estudiantes practiquen con la distinción entre la</p>	

		<p>realidad y los mundos ideales por medio del famoso discurso de MLKing (Nota: hacer todo el ejercicio en clase requeriría mucho tiempo, los ejercicios están destinados a que los estudiantes practiquen por sí mismos después de la lección. Aún así, leer y comentar algunas líneas del discurso en clase puede ser útil para que los estudiantes practiquen con la distinción entre la realidad y los mundos ideales)</p>	
PASO/FASE MOTIVACIONAL	20	<p>El docente también pregunta si los estudiantes piensan que en el país de origen, o en su historia personal, los derechos fundamentales, su reconocimiento o su violación, juegan un papel importante. Se muestran videos cortos sobre campañas para el reconocimiento de derechos (ver "Selma" en M.L.King).</p>	
ACTIVIDADES PARA DESARROLLAR HABILIDADES	100	<p>Paso 1 Fase introdutoria</p> <p>40</p>	<p>Sesión de juegos, primera ronda: los estudiantes ven un conjunto de dibujos que representan a personas en diferentes situaciones. La maestra se asegura de que los estudiantes hayan entendido el tema de los dibujos, ya sea pidiéndoles que lo describan o describiéndolo por su cuenta. Después de eso, a los estudiantes, que trabajan solos o en grupos, se les pide que elijan algunos de los personajes y que enumeren los deseos de esos personajes.</p> <p>Segunda ronda: esta vez se pide a los estudiantes (solos o en grupos) que enumeren sus propios deseos. Después de eso, el maestro hace preguntas como:</p> <p>¿Puedes reconocer alguna diferencia entre la lista de tus deseos y su lista de deseos? ¿Cómo explica estas diferencias? ¿Qué deseos crees que son más importantes, los tuyos o los de ellos?</p> <p>El propósito del juego es hacer que la clase se concentre en la idea de los deseos. También es importante que los estudiantes comiencen a distinguir entre los deseos que son fundamentales para el bienestar de las personas y los deseos que no lo son. Al enumerar sus deseos, los</p>

			<p>estudiantes pueden enumerar los deseos fundamentales, pero también pueden enumerar los deseos triviales (por ejemplo, el deseo de tener una colección de autos de carreras). Los dibujos retratan a personas a las que es fácil atribuir deseos fundamentales. En este sentido, los dibujos deben garantizar que surja el tema de los deseos fundamentales (ej. El deseo de ganarse la vida; el deseo de que sus hijos tengan una vida digna). Si no surge de manera espontánea, el maestro debe impulsar a los estudiantes a enumerar los deseos fundamentales.</p>
		<p>Paso 2 Fase intermedia</p> <p>30</p>	<p>Los estudiantes leen o escuchan un fragmento de la Declaración Universal de Derechos Humanos en el que se enumeran muchos derechos fundamentales. Mientras leen o escuchan, los estudiantes tienen que encontrar uno o más derechos fundamentales que salvaguarden los deseos que han sido enumerados anteriormente (enumerados por él mismo, por su grupo o por la clase, dependiendo de cómo se haya desarrollado el juego sobre los deseos. jugado de antemano).</p> <p>El objetivo de esta actividad es establecer una conexión entre los deseos y los derechos reconocidos por la ley: estos últimos son instrumentos para realizar y proteger los primeros.</p> <p>La correspondencia entre los deseos y los derechos reconocidos por la ley es la lección más sencilla de aprender. Esta conclusión se puede problematizar, si el nivel general de la clase lo permite, observando que existen casos de desajuste entre deseos y derechos (Parte adicional de la lección). Los casos típicos de desajuste serían:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Deseos que no merecen ser protegidos (como deseos triviales o deseos maliciosos, por ejemplo, el deseo de tener una colección de autos de

			<p>carreras, el deseo de esclavizar a otras personas);</p> <ul style="list-style-type: none"> -Deseos que no pueden ser protegidos por la ley (por ejemplo, el deseo de que su cónyuge no muera de cáncer); -Deseos que merecen y pueden ser protegidos por la ley pero que en realidad no han sido protegidos (este es un punto muy importante: la ley puede no reconocer ciertas necesidades fundamentales - la Declaración es útil para mostrar este problema, ya que enumera una breve conjunto de derechos: el maestro puede explicar que esos son solo una parte de los derechos reconocidos por la Declaración, pero puede haber muchos derechos importantes que no han sido reconocidos por la ley, derechos morales que no son también derechos legales); -Derechos reconocidos que no se desean (este caso es crucial para una cuenta multicultural: alguien de la clase, por ejemplo, puede señalar que no desea participar en elecciones políticas, o tener la posibilidad de cambiar religión).
		<p>Paso 3 Fase conclusiva</p> <p>30</p>	<p>La principal conclusión de la lección hasta ahora debería ser que los derechos fundamentales son algunos deseos básicos protegidos por la ley. Las herramientas didácticas explican algunas características cruciales de los derechos fundamentales. (1) Las herramientas didácticas ilustran que los Estados y la ley son a menudo los protectores de los derechos, pero a veces pueden convertirse en los primeros violadores de los derechos fundamentales. (2) Las herramientas didácticas ilustran las principales características de los derechos fundamentales. Los derechos fundamentales son (1) imprescriptibles, (2) irrenunciables, (3) prevalecen sobre las consideraciones económicas y la voluntad de la mayoría.</p> <p>Los ejercicios 2 y 3 piden a los estudiantes que señalen qué derecho se ha violado en dos textos. El ejercicio 4 pide a los estudiantes que relacionen la violación de un determinado derecho con las reparaciones que se pueden reclamar cuando se violan los derechos. El ejercicio 5</p>

			<p>finalmente es un conjunto de preguntas que hace que los estudiantes utilicen las nociones aprendidas durante la lección.</p>
<p>FASE METACOGNITIVA</p>	<p>10</p>	<p>Se pide a los estudiantes que piensen en expresiones lingüísticas sobre derechos en su lengua materna (si es diferente del inglés, francés, español, etc.). ¿Creen que existen diferencias en el uso de estas expresiones? (quizás en la lengua materna hay algunas expresiones que reflejan nuestro uso de expresiones como “derechos”, “deseos” en ciertos casos pero no en otros).</p>	<p>Como actividad metacognitiva alternativa, se pide a los estudiantes que reflexionen sobre las imágenes relacionadas con la idea de derechos. La conexión puede ser controvertida debido a la estética muy peculiar involucrada. Aquí hay un ejemplo de imagen que puede parecer controvertida.</p>



Rockwell, Libertad de la miseria (1943)

damian entwistle, CC BY-NC 0.2,

<https://www.flickr.com/photos/damiavos/37383084754/>

Si los estudiantes son propensos a reconocer imágenes como esta como imágenes del cumplimiento de los derechos, entonces pueden aprender la lección según la cual los derechos fundamentales a veces parecen ser universales. Si no los reconocen como imágenes de derechos, esto lleva a la idea de que diferentes personas o grupos en diferentes períodos históricos pueden pensar que tienen diferentes derechos.

(It is required at the end of the Learning Unit.)		breve descripción de una imagen destinada a representar un derecho (o violaciones de derechos, o algo similar).	
LECCIÓN 2		Una sociedad justa	
	tiempo	PLAN DE ACTIVIDADES	
ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN	20	Actividad de lluvia de ideas sobre qué es una sociedad justa. Las Herramientas Didácticas distinguen la idea de Sociedad Justa de la idea de Dream Worlds. La distinción aumenta con el énfasis en la Lección 1 sobre la posibilidad concreta de perseguir los derechos: la lección a tener en cuenta es que pensar en una Sociedad Justa no es solo fantasear.	
FASE MOTIVACIONAL	opcional	Los videos u otros medios se utilizan para representar el discurso de personas pertenecientes a un grupo social dominante que justifica las desigualdades con muchos argumentos diferentes. Se pide a los estudiantes que hagan comentarios sobre este tipo de discursos.	
ACTIVIDADES PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES	140	Paso 1 Fase introdutoria 40+20	El problema del desacuerdo: las herramientas didácticas introducen cinco personajes (Madre, Dama, Campeona, Discapacitado, Científico). Se les pide a los estudiantes que relacionen cada personaje con su idea plausible acerca de lo que es una sociedad justa, eligiendo la respuesta de las opciones en un recuadro. Esta actividad está concebida para impulsar a los estudiantes a centrarse en el problema del desacuerdo entre diferentes concepciones de una sociedad justa. El ejercicio 1 está destinado a hacer que los estudiantes practiquen con la idea de desacuerdo. Se les pedirá a los estudiantes que hagan coincidir los personajes que no están de acuerdo. El desacuerdo puede involucrar a más de dos personajes.

La Persona y la Madre Imapiradas pueden ser las que dicen estas palabras, mientras que el blanco de sus acusaciones puede ser el Campeón y la Dama, mientras que el Científico se puede salvar, porque sus talentos pueden ayudar a las personas necesitadas.

Fase metacognitiva (Esta fase puede quedarse aquí o al final de la lección. Si los estudiantes necesitan estar motivados después del primer paso, sería útil anticipar esta fase aquí): El desacuerdo puede conducir a conflictos violentos o pacíficos. El profesor pregunta a los alumnos sobre los conflictos sociales reales que conocen. La siguiente sección puede ayudar con la discusión:

- Por ejemplo, los trabajadores empleados en una fábrica pueden pensar que en una sociedad justa deberían tener un salario más alto y por eso piden a los empresarios que aumenten su salario. Pero los emprendedores tienen otra idea sobre lo que es justo. Pueden pensar, por ejemplo, que algunas personas como ellos están destinadas a gobernar y otras personas están destinadas a trabajar, por lo que los trabajadores tienen que conocer su lugar. O pueden pensar que, si suben el salario, sus fábricas no funcionarán bien, entonces tendrán que cerrar las fábricas y los trabajadores perderían sus puestos de trabajo: entonces, según los emprendedores, está bien no subir el salario de los trabajadores. .

- Pero los conflictos no son solo por dinero. Algunas personas piensan que las mujeres deben tener los mismos derechos y oportunidades que los hombres, mientras que otras personas piensan que en una sociedad justa los roles de hombres y mujeres deben diferenciarse. Algunas personas piensan que los

			<p>homosexuales tienen derecho a adoptar niños, mientras que otras piensan que los bebés deberían tener un hombre como padre y una mujer como madre.</p>
		<p>Paso 2 Fase intermedia 20</p>	<p>La idea de la toma de roles. La premisa de esta fase y de la siguiente fase crucial es que en una sociedad compleja, los intereses económicos, las tradiciones culturales y muchos otros factores hacen que la gente no esté de acuerdo sobre lo que es justo. Para intentar solucionar este problema - dice la premisa - debemos dar un paso atrás en nuestros intereses, tradiciones (etc.), elaborando políticas que tengan en cuenta el hecho del desacuerdo. La idea está tomada del famoso libro de J.Rawls "A Theory of Justice".</p> <p>De acuerdo con la premisa antes mencionada, esta fase tiene como objetivo que los estudiantes se pongan en la piel de diferentes personas. Las herramientas didácticas proporcionan al profesor un juego de roles en el que los alumnos obtienen una nueva identidad lanzando un dado varias veces y leyendo el resultado correspondiente al resultado.</p> <p>Alternativamente, el maestro puede instruir a cada estudiante para que escriba en trozos de papel (i) su sexo (ii) edad (iii) una habilidad (iv) un pasatiempo o un deseo (v) un miedo. Todas las respuestas se recogen, entonces, en cinco macetas (una para el sexo, otra para la edad, etc.) y cada alumno tiene que elegir una de cada maceta para obtener una identidad que sea un collage de sus compañeros. identidades.</p>

		<p>Paso 3 Fase conclusiva</p> <p>60</p>	<p>El paso 3 es la sección crucial de la lección. Está estructurado como un libro de juegos en el que cada estudiante elige algunas opciones y luego lee las consecuencias de su opción. Gracias a esta estructura, el juego también puede ser jugado solo por estudiantes fuera de la clase.</p> <p>Cuando se juega en clase, el profesor leerá las opciones, retrasando con diferentes modelos de sociedades, pidiendo a los estudiantes que elijan cuál de ellas prefieren. Es fácil imaginar que diferentes estudiantes elegirán diferentes opciones. (Si el maestro siente la necesidad de dar explicaciones adicionales para cada opción, entonces debe recordar presentar, al principio, cada opción en su mejor forma; las probabilidades de la opción se mostrarán después al leer las consecuencias). El profesor, entonces, registrará en la pizarra los nombres de los alumnos para cada opción. Posteriormente, la clase (o cada grupo de alumnos) lanzará uno o más dados, adquirirá una identidad ficticia y leerá las consecuencias de sus elecciones, dada esa identidad. El profesor liderará un debate sobre el resultado.</p> <p>El juego se puede jugar dos veces según el tiempo disponible: en la primera ronda hay tres políticas diferentes sobre la distribución de la riqueza; en la segunda vuelta hay tres concepciones diferentes de la libertad.</p> <p>En la sección siguiente hay algunas notas explicativas para el profesor.</p> <ul style="list-style-type: none">- RichLand sería una especie de sociedad aristocrática en la que las familias ricas y nobles tienen derecho a ejercer el poder. <p>TalentLand sería una especie de Sociedad Meritocrática en la que formalmente todos pueden mejorar sus condiciones económicas y sociales siempre que cuente con algún talento apreciado. La diferencia con RichLand se expresa en términos de relevancia de la familia (RichLand) versus relevancia de los esfuerzos y habilidades individuales</p>
--	--	--	---

- . Si el maestro juzga que la clase está preparada para una distinción más elaborada, entonces la distinción es entre una sociedad en la que la ley otorga el poder a ciertos grupos (RichLand) y otra en la que la ley no reserva el poder a las familias ricas y formalmente a todos. puede obtener riqueza y poder (TalentLand). Detrás de estas diferencias, TalentLand y RichLand son, en realidad, similares al justificar enormes desigualdades económicas y perpetrar el status quo. La carrera por el éxito no es justa en TalentLand porque el Estado no ayuda a las personas a ser fuertes e inteligentes y, por lo tanto, en general, los niños apoyados por familias ricas en su educación tienen ventajas sobre los niños nacidos en familias pobres para acceder a universidades y en conseguir los trabajos más rentables, perpetuando así la posición de su familia.

- EqualLand sería una especie de Sociedad Socialdemócrata en la que se alaba mucho la igualdad. La riqueza privada está muy gravada por el Estado y se convierte en servicios públicos. Las principales diferencias con TalentLand son (i) que las personas que no tienen un trabajo y una vivienda dignos, por falta de talentos rentables, reciben ayudas (sistema de seguridad social, vivienda pública) por parte del Estado, (ii) las personas son apoyadas a través de educación en el desarrollo de sus talentos. EqualLand, al final, es una sociedad más meritocrática que TalentLand, ya que todos comienzan la carrera por el éxito desde el mismo lugar, mientras que en TalentLand quien nace en una familia rica tiene ventaja en la carrera.

- WildLand es un lugar sin Estado, una especie de estado de naturaleza. El atractivo inicial se debe a la idea de “la libertad de hacer lo que quieras”. El enfoque de los aspectos críticos es la ausencia de un sistema coercitivo: el resultado es que todos son libres de usar la violencia o la manipulación sobre otras personas. El maestro puede señalar que, en WildLand, muchos otros servicios públicos están ausentes debido a que el estado no existe (ver LU 2, Lección 1).

- LikeLand representa la tiranía de la mayoría, un sistema en el que la mayoría tiene el poder, según la ley, de oprimir a las minorías. (Nota metacognitiva: al presentar LikeLand, el maestro debe tratar de mostrar cuán atractiva y cruel es la regla de la mayoría. Imagine que a algunos estudiantes no les gusta la homosexualidad y quieren usar los servicios públicos. El maestro podría comenzar a explicar eso en LikeLand, si la mayoría dice que sí, la homosexualidad puede estar prohibida: por lo que LikeLand sería atractivo para algunos estudiantes en la clase. Después de eso, el profesor podría continuar explicando que en LikeLand, si la mayoría lo dice, los migrantes pueden ser excluidos de los servicios públicos: de esta manera de LikeLand se mostraría en toda su crueldad).

· DifferenceLand es un Estado con una Constitución que protege los derechos fundamentales. A diferencia de LikeLand, DifferenceLand protege la libertad fundamental contra la voluntad de la mayoría. Como resultado, en DifferenceLand todos son libres de expresar su religión, cultura y pensamiento personal; todo el mundo es libre de intentar conseguir el trabajo que le guste; todo el mundo es libre de tener una relación y tener una familia con la pareja que le gusta. Pero la libertad no es absoluta: a diferencia de WildLand, la ley existe, la policía existe y la violencia privada está prohibida.

FASE METACOGNITIVA	20	Discusión (en clase o en toda la ciudad) sobre cómo el país anfitrión se acerca a una sociedad justa. La fase metacognitiva escrita en el Paso 1 puede usarse para estimular la discusión.
TAREA AUTÉNTICA <small>(It is required at the end of the Learning Unit.)</small>		El ejercicio 2 trata de la distinción entre Dream World y Just Society después de que los estudiantes hayan estudiado la idea de Just Society; El ejercicio 3 requiere que los estudiantes utilicen los conceptos que han aprendido; El ejercicio 4 requiere que los estudiantes se hablen entre sí sobre los temas tratados en la lección, utilizando los conceptos aprendidos; El ejercicio 5 es un texto sobre la sociedad meritocrática: los estudiantes deben reconocer este modelo de sociedad bajo la descripción apologética de uno de sus partidarios.
LECCIÓN 3		Decidiendo: cómo hacer una sociedad justa.
	TIEMPO	PLAN DE ACTIVIDADES

<p style="text-align: center;">ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN</p>	<p style="text-align: center;">30</p>	<p>Premisa para el profesor: Si bien el tema abordado por las dos primeras lecciones de esta unidad es el problema de qué hace que una sociedad sea una sociedad justa, el tema de esta lección es el problema de la implementación de leyes justas y equitativas. La idea subyacente es que incluso los buenos gobernantes realmente preocupados por los intereses fundamentales de las personas pueden no darse cuenta de sus preocupaciones: la toma de decisiones no es solo una cuestión de ideal, sino también una cuestión de técnica para dar las órdenes adecuadas.</p> <p>En el análisis de la situación, el maestro debe tratar de comprender si los estudiantes piensan más que los problemas sociales son causados por gobernantes malvados o por algo diferente. El profesor puede preguntar, por ejemplo: “¿Alguna vez te han multado injustamente? ¿Por qué crees que la policía te multó injustamente? o “¿Alguna vez ha sido tratado injustamente en un hospital? ¿Por qué crees que el personal del hospital te maltrató?</p> <p>Si los estudiantes se inclinan a decir que el policía o la enfermera tenían la intención de maltratarlos (digamos porque eran racistas), el maestro puede cuestionar esta conclusión simplemente diciendo que puede haber diferentes expansiones (nota: el maestro debe reconocer que hay situaciones en las que hubo una mala intención detrás de la conducta nociva). Proporcionar un cierto tipo de explicación alternativa es el propósito de la lección: el mensaje que los estudiantes deben tener en cuenta desde el principio es que en una sociedad compleja puede haber problemas que son independientes de las malas intenciones de los gobernantes y funcionarios públicos.</p>	
<p style="text-align: center;">FASE MOTIVACIONAL</p>		<p>El análisis de la situación funciona también como un paso de motivación: si los estudiantes se inclinan a culpar a las malas intenciones de los funcionarios públicos, entonces estarán interesados en aprender una explicación alternativa.</p>	
<p>ACTIVIDADES PARA</p>	<p>120</p>	<p>Paso 1</p>	<p>En la fase introductoria se presenta la historia del Juicio del Rey</p>

EL DESARROLLO DE HABILIDADES		<p>Fase introductoria</p> <p>30</p>	<p>Salomón: los estudiantes o el maestro pueden recitar las líneas del diálogo. El propósito de esta introducción es el de dar a los estudiantes un modelo sencillo de toma de decisiones de forma diferente al analizado en las otras etapas de la lección.</p> <p>El carácter del rey Salomón representa la autoridad que decide los casos singulares que tiene ante sí sin estar sujeto a la ley general. El profesor no debería explicar esto en el paso 1, ya que la idea de una ley general que obligue a las decisiones concretas se introducirá en la siguiente fase. En lo que simplemente el maestro tiene que insistir es en que el rey Salomón tiene que decidir el caso por sí mismo.</p>
		<p>Paso 2 Fase intermedia</p> <p>30</p>	<p>El paso 2 trata de la distinción entre decisiones generales y decisiones particulares, así como de la conexión de las primeras con las últimas, es decir, la idea de la aplicación de reglas generales a casos concretos.</p> <p>Lo que el docente debe subrayar es que en la sociedad compleja de hoy, donde muchos millones de personas intentan convivir, se requieren tanto autoridades que toman decisiones generales como autoridades que toman decisiones particulares. Los dos tipos de autoridades trabajan de manera conjunta: por un lado, el Parlamento y el Gobierno elaboran leyes generales (al hacerlo no son completamente libres ya que deben respetar los principios consignados en la Constitución), por otro lado los jueces, otros los funcionarios y, en general, los subordinados de los gobernantes deben seguir las decisiones generales emitidas por el Parlamento o el Gobierno.</p> <p>Hay dos fases diferentes a tener en cuenta. La primera fase es la formación de la ley (una decisión general) que involucra al Parlamento y al Gobierno; la segunda fase es la aplicación de la ley a casos particulares por parte de jueces y otros funcionarios públicos. Dentro de la segunda fase (la aplicación de la ley) puede haber diferentes subfases: un caso</p>

			<p>típico es aquel en el que quien ha sido perjudicado por la aplicación de la ley solicita una nueva sentencia a otro funcionario público, típicamente a un juez. Todas estas etapas conforman el proceso de toma de decisiones.</p> <p>Las herramientas didácticas describen los conceptos principales de la lección (constitución, legislación y decisiones particulares), establecen la conexión entre leyes generales y decisiones particulares. El ejercicio 1 hace que los estudiantes practiquen con la distinción entre decisiones generales o leyes generales de decisiones particulares. El ejercicio 2 se centra en la interacción entre gobernantes y funcionarios públicos: se pide a los estudiantes que reconstruyan en el orden correcto los pasos que van desde la formación de una ley estatutaria hasta la decisión del juez.</p>
		<p>Paso 3 Fase conclusiva</p> <p>60</p>	<p>Paso 3 - El problema de la Aplicación de la Ley - es el núcleo y la parte más interactiva de la lección.</p> <p>Nota para el profesor: El problema de la aplicación de la ley se basa en el hecho de que las directivas generales a veces producen resultados no deseados. Este problema, como ya se dijo en la fase introductoria, trasciende la cuestión de si los gobernantes intentaron o no perseguir el bienestar de su pueblo: incluso los gobernantes que quieren perseguir el bienestar de su pueblo pueden ver frustrados sus deseos en el momento de la aplicación de sus directivas a la población. casos particulares. En particular, el dilema al que se enfrentan los gobernantes es el siguiente. Primer cuerno del dilema: dado su fin real (digamos, la protección de los clientes contra los vendedores sin escrúpulos), los gobernantes podrían dar instrucciones detalladas a sus subordinados (usando una regla), pero puede haber ciertos casos particulares en los que la aplicación de tales</p>

instrucciones sea extraño, injusto, catastrófico. Segundo cuerno del dilema: dado su fin real, los gobernantes podrían simplemente comunicar este fin a sus subordinados sin dar instrucciones rígidas (no usando una regla sino un principio), pero en este caso el resultado dependerá profundamente de la sensibilidad del subordinado. El subordinado comparte la sensibilidad del gobernante, entonces el resultado será bueno, pero si ella no comparte la sensibilidad del gobernante, el resultado será extraño, injusto, catastrófico. El segundo hor del dilema es, en otras palabras, la idea de que muchos subordinados no merecen confianza. Los gobernantes deben comprender si habrá decisiones particulares más extrañas, injustas y catastróficas, en caso de que usen reglas para comunicarse con sus subordinados (debido a la rigidez de las reglas), o en caso de que usen principios para comunicarse (porque su suborindato, por diversas razones, no comparta la sensibilidad de los gobernantes).

Las herramientas didácticas tienen como objetivo explicar el problema de la aplicación de la ley en palabras sencillas.

El primer problema en la aplicación de la ley es el de la rigidez de las reglas. El famoso caso Donoghue v. Stevenson se utiliza para hacer un ejemplo de una regla bien detallada que produce un resultado injusto en un caso particular. En este famoso caso, en el que una clienta encontró un caracol descompuesto en el fondo de su lata de coca, los jueces afirmaron que los productores y no los vendedores eran los responsables, revirtiendo la regla que se había seguido hasta entonces (la regla fue un precedente y no es una ley estatutaria, pero descuidaremos esta complicación). Herramientas didácticas muestra una historia en la que los jueces siguen la regla y castigan al vendedor (resultado injusto), frente a una historia paralela en la que se les dice a los jueces que decidan sobre la base de un principio y castigan al productor (resultado justo).

(El maestro puede insistir en las razones que justificaron la adopción de la regla general sobre la responsabilidad del vendedor para enfatizar que la adopción de esta regla general no necesita ser explicada por la injusticia de los gobernantes. Antes de la industrialización, los vendedores tenían más control sobre el contenido de sus productos. La imagen a tener en cuenta es la de un vendedor que exprime limones para vender limonada. Por lo tanto, los vendedores eran responsables de los productos peligrosos. Aún así, después de la industrialización, los vendedores comenzaron a vender productos que habían sido fabricados por otros sujetos, y sólo estos últimos, no el vendedor, tenían el control de la calidad de sus productos. La imagen relevante es la de un comerciante que vende latas de coca que han sido embotelladas en otro lugar).

En este punto se introduce la distinción entre reglas y principios. El ejercicio 3 está dedicado a que los estudiantes practiquen con la distinción. También se les pide a los estudiantes, en una actividad para hacer en clase, que apliquen el problema de la rigidez de las reglas a simples órdenes emitidas por un dueño de un restaurante y un director del parque a un tutor. Esta parte expresa la idea de que los problemas abordados en esta lección no se limitan a la relación entre gobernantes y jueces, sino que se refieren a muchas otras relaciones comunes, especialmente en el lugar de trabajo.

Después de eso, el escenario está listo para el segundo cuerno del dilema: los problemas de usar principios en lugar de reglas. El ejemplo utilizado es el de un tutor que no comparte en absoluto la sensibilidad del propietario y adopta medidas inapropiadas para realizar su tarea.

Resumiendo, la estructura de la tercera fase es:

Problemas de las reglas (en esta etapa los principios parecen una opción

		<p>más viable que las reglas); Distinción entre reglas y principios; Aplicación de la distinción a la vida cotidiana; Problemas de los principios (ahora también se muestra que el uso de los principios es problemático)</p> <p>Los ejercicios 4 y 5 tienen como objetivo, respectivamente, evaluar la comprensión general de los conceptos de la lección y hacer que los estudiantes practiquen con el problema de los principios</p>
TAREA AUTÉNTICA	30	<p>Debate sobre principios y reglas. Los estudiantes forman diferentes equipos. Cada equipo tiene que elegir un determinado tema para regular, y regularlo a través de un principio o una regla o ambos. El otro equipo tiene que inventar una aplicación extraña, divertida y catastrófica de la ley en algunos casos particulares, dada la regla o principio elegido de antemano. Las herramientas didácticas dan algún ejemplo de este juego</p>



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



“El apoyo de la Comisión Europea para la producción de esta publicación no constituye un respaldo del contenido, que refleja únicamente los puntos de vista de los autores, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en la misma”.