

Universidad de Santiago de Compostela (USC).

El potencial de la incorporación de contenidos no eurocéntricos en el currículum de secundaria: un caso práctico

O potencial da incorporación de contidos non eurocéntricos no currículo da educación secundaria: un caso práctico

The potential of incorporating non-Eurocentric content into the secondary school curriculum: a case study

Grado y curso académico: Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. Especialidad de Ciencias Sociales. Posgrado.

Autor: Dono Araújo, Luís.

Director: López Mondéjar, María Leticia.

Índice:

-1. Introducción y Justificación.....	4
-2. Objetivos.....	7
-2.1. Objetivos del TFM.....	7
-2.2. Metodología.....	10
-3. Fundamentación teórica.....	11
-4. Metodología y desarrollo de la propuesta.....	20
-4.1. Relación con el currículum y objetivos de la propuesta.....	20
-4.2. Metodología.....	26
-4.3. Estructura de la intervención.....	28
-4.4. Evaluación de la propuesta.....	30
-5. Resultados y discusión.....	31
-5.1. Respuestas a la ficha.....	31
-5.2. Intervenciones en el aula.....	33
-5.3. Cuestionario.....	34
-5.4. Relación con las competencias y autoevaluación.....	35
-6. Conclusiones.....	38
-Bibliografía.....	41
-Anexos.....	44

Resumen: Actualmente, en el currículo académico de secundaria para las ciencias sociales existe un notable sesgo de carácter “eurocentrista” en los contenidos del temario, entendiendo esto como una fijación total en los contextos y sujetos históricos de Europa y “Occidente”. Esto ha causado la exclusión, deliberada o no, de múltiples regiones de una Historia pretendidamente “universal” y ha creado una serie de sesgos y falsas narrativas que perjudican activamente la capacidad del alumnado para adquirir conocimientos y competencias verdaderamente “históricos”. Creemos que la exclusión de estos contextos “no Occidentales” no solo es negativa y debe ser corregida, sino que en el acto de ponerle fin puede aprovecharse para trabajar en el desarrollo de competencias vitales para el alumnado, como el desarrollo de una visión crítica, el uso de la empatía como herramienta de aprendizaje histórico o el trabajo con fuentes. Mediante una aplicación práctica de esta teoría, pretendemos dilucidar si el alumnado posee no solo la capacidad, sino también el interés para trabajar con estos contenidos “alternativos” en un esfuerzo por fomentar una investigación más profunda sobre su posible inclusión en el currículo o, cuanto menos, como experiencias complementarias al mismo.

Palabras Clave: Educación Secundaria, Ciencias Sociales, Historia “no-Occidental”, Eurocentrismo, Historia del Mundo Contemporáneo.

Resumo: Actualmente, existe un notable sesgo "eurocéntrico" no currículo de ciencias sociais da educación secundaria, entendido como unha fixación total nos contextos e materias históricas de Europa e Occidente. Isto levou á exclusión, deliberada ou non, de múltiples rexións dunha historia supostamente "universal" e creou unha serie de sesgos e narrativas falsas que prexudican activamente a capacidade do alumnado para adquirir coñecementos e habilidades verdadeiramente "históricas". Creemos que a exclusión destes contextos "non occidentais" non só é negativa e debe corrixiarse, senón que, ao poñerlle fin, pode utilizarse para traballar no desenvolvemento de habilidades vitais para o alumnado, como desenvolver unha perspectiva crítica, usar a empatía como ferramenta para a aprendizaxe histórica e traballar con fontes. Mediante unha aplicación práctica desta teoría, pretendemos determinar se o alumnado posúe non só a capacidade, senón tamén o interese, para traballar con estes contidos "alternativos" nun esforzo por fomentar unha investigación máis profunda sobre a súa posible inclusión no currículo ou, como mínimo, como experiencias complementarias a este.

Palabras clave: Educación Secundaria, Ciencias Sociais, Historia “non-Occidental”, Eurocentrismo, Historia do Mundo Contemporáneo.

Abstract: Currently, there is a notable "Eurocentric" bias in the secondary school social science curriculum, this being understood as a total fixation on the historical contexts and subjects of Europe and "the West". This has led to the exclusion, deliberate or not, of multiple regions from a supposedly "universal" history and has created a series of biases and false narratives that actively harm students' ability to acquire truly "historical" knowledge and skills. We believe that the exclusion of these "non-Western" contexts is not only negative and must be corrected, but that in putting an end to it, it can be used to work on the development of vital skills for students, such as developing a critical perspective, using empathy as a tool for historical learning, and working with sources. Through a practical application of this theory, we aim to determine whether students possess not only the capacity, but also the interest, to work with these "alternative" contents in an effort to encourage deeper research into their possible inclusion in the curriculum or, at the very least, as complementary experiences to it.

Key Words: Secondary Education, Social Sciences, "Non-Western" History, Eurocentrism, Contemporary World History.

1. Introducción y justificación.

El trabajo a continuación presentado representa los resultados de una intervención realizada en base a un tema que considero adecuado sintetizar como “el potencial de la incorporación de contenidos no eurocéntricos en el currículum de secundaria”. Expandiendo en el significado de ese título, la propuesta parte de la premisa de que el contenido que actualmente se trata en el currículum de ESO y Bachiller no solo presenta claros sesgos de naturaleza eurocéntrica (o “centrada en occidente” incluyendo contextos que en ocasiones se utilizan como una “extensión” de Europa, como EE UU), sino que en cuanto a su selección deja claramente de lado importantes contenidos de los que el alumnado puede beneficiarse enormemente. La intervención llevada a cabo y comentada más adelante es la expresión práctica de esta teoría, y pretende servir como instrumento para comprobar y medir la reacción del alumnado al incorporar estos contenidos en una lección.

Es necesario profundizar en el significado de conceptos como “eurocentrismo” y a que sesgos nos referimos (así como que contenidos serán propuestos). La RAE define “eurocentrismo” como la “Tendencia a considerar los valores culturales, sociales y políticos de tradición europea como modelos universales”. En este caso, al utilizar esta palabra, se quiere demostrar que el currículum de secundaria no solo se halla centrado enormemente en la Historia de Europa por encima de la de cualquier otro continente, sino que cuando se trata el pasado de contextos, naciones o grupos “no-europeos” o “no-occidentales” estos aparecen condicionados y analizados en base a ideas eurocéntricas, lo que no solo presenta una visión distorsionada de estas sociedades y su pasado, sino que da una visión falsamente generalizante de la Historia en su conjunto.

Para señalar algunos de los sesgos o “falsas creencias” más destacados (que serán comentados en el apartado centrado en el marco teórico), podemos citar los siguientes: A) La presentación de sociedades no-europeas solo cuando estas entran en contacto con las europeas y siempre o bien bajo la perspectiva de las segundas o con énfasis en estas. B) La ausencia en el currículum de una historia pretendidamente universal de culturas y pueblos cuya relevancia histórica debería volver su presencia como imprescindible. C) El énfasis deliberado en el continente europeo y en los contextos que sirven como extensiones del mismo (mayormente Norteamérica y a menor medida el Norte de África) en detrimento de otras regiones, incluso en épocas en las que estas tenían más importancia a nivel cultural y/o económico (por citar algunos). D) La selección y subdivisión de determinados segmentos (reales o imaginados) de la cultura

Europea bajo etiquetas (tales como “germánica”, “inglesa”, “del Este” o “mediterránea”) y la jerarquización subjetiva realizada de las mismas, representada en el tiempo y profundidad en la que se las comenta.

A estos sesgos, por citar algunos, hay que añadir ciertas clarificaciones. Este trabajo se hace desde la perspectiva consciente e informada de que el currículo da más importancia a los contextos de Europa, la Península Ibérica o España bajo el supuesto de que, por ser España el país de elaboración del currículo, es “natural” o “lógico” centrar los contenidos en este espacio dado el escaso tiempo del que dispone. No obstante, la propuesta se hace también bajo la creencia de que el alumnado puede y debe beneficiarse de una revisión de este pensamiento, y de que la exclusión deliberada de una perspectiva global en favor de narrativas “nacionales” o “regionales” es más perjudicial que positiva. Asimismo, el ya citado caso de los sesgos no queda resuelto sin importar el supuesto “foco” que se hace en las historias europea o española, pues la presentación al alumnado de conceptos modificados u “ordenados” bajo premisas de una falsa “universalidad” o jerarquización es contraria a los ideales de la docencia.

Dicho esto, es conveniente definir los límites de la propuesta. La intervención no pretende ser una revisión a gran escala del currículo o una presentación de un “cambio de ideología” total de la enseñanza de la historia ni nada tan ambicioso. Mejor entendida sería esta como una forma de tratar de dilucidar si la inclusión de estos contenidos no presentes en las aulas, o la presentación de determinadas partes del currículo desde una perspectiva “no-europea” puede ser beneficiosa. Quiere verse aquí si el alumnado es capaz de asimilar una información con la que antes no ha estado en contacto en las aulas, y si es capaz de utilizar la introducción de perspectivas adicionales sobre el material para desarrollar habilidades y competencias.

También conviene establecer límites en cuanto al material a tratar. La propuesta del trabajo, así como su marco teórico, se han centrado en la forma de tratar contextos y narrativas no-europeas u occidentales en general, pero la ejecución práctica de la propuesta se ha centrado en la enseñanza de temas relacionados con Asia, concretamente con la historia de las naciones-estado (entendiendo estas clasificaciones como subjetivas) de China y Japón. Las razones de este acotamiento son varias: el tiempo disponible para llevar la propuesta al alumnado era reducido y debía ser bien utilizado, se escogieron contextos de los que el alumnado tuviera al menos un conocimiento tangencial para disponer de una base sólida y suscitar interés, y se seleccionaron dos naciones que en la actualidad son importantísimos miembros de la comunidad internacional (China siendo nada menos que el segundo país más poderoso

del mundo o incluso el primero dependiendo de la clasificación) y, sin embargo, ven sus historias ausentes del currículo.

Este tema ha sido seleccionado tras una revisión bibliográfica sobre el mismo, de la que se ha extraído que, a nivel nacional, este permanece ausente. No hay grandes discusiones o proyectos que busquen la incorporación de estas historias no-europeas, encontrándonos por lo general con artículos y alguna obra más extensa (comentados en el marco teórico) que critican o ponen en cuestión el eurocentrismo del currículo. No obstante, estas críticas por lo general se centran en la necesidad única de corregir los sesgos, rara vez planteando (como hacemos en este trabajo) la incorporación de estos contenidos excluidos en el aula para ver su impacto en el alumnado. Por ello, considero que resultará innovadora e interesante la puesta en práctica de esta experiencia y el análisis de la misma. Innovadora porque, si bien no será ni mucho menos la primera vez que un profesor tome la decisión aislada de prestar más atención a determinadas culturas, períodos o contextos de la que ofrece el currículo, sí que podría ser la primera (o una de las primeras) donde se trate de manera consciente de presentar al alumnado la historia de naciones extranjeras *desde la perspectiva de estas propias naciones*.

No estamos hablando del clásico “contexto puntual” que sí que está más que presente en el currículo y los libros de texto. Me refiero con esto a cuando una cultura, región o pueblo que no había aparecido antes durante las clases es mencionado y se hace un “breve inciso” durante la sesión para explicar a los alumnos datos básicos sobre este, pero no con el objetivo de presentarlo de manera individual y de interés propio, sino para poder entender mejor las narrativas centrales. Un ejemplo palmaria sería como las culturas precolombinas son explicadas en el momento en el que entran en contacto con los conquistadores españoles, pero el alumnado solo recibe el contexto inmediato de las mismas y, en unidades siguientes, solo aparecen mencionadas en su relación con España. La inclusión de estos “contextos puntuales” es una herramienta eurocéntrica de jerarquización, que crea una clara dicotomía de “influenciador-influenciado” y que reduce a la cultura o región “contextualizada” a una reducción total de toda su historia y características a una “falsa fotografía” (por ejemplo, la idea de que la América de los Andes precolombina era, y siempre había sido, el imperio Inca de Tawantinsuyu).

En este caso, cuando hablamos de una historia “verdaderamente nativa”, hablamos de dedicar una clase (tres en este caso) a presentar la historia de una cultura centrándonos únicamente en ella, hablando de sus orígenes y desarrollo sin condicionarla por su relación con Occidente, y estudiando sus relaciones con otras regiones o culturas desde una perspectiva propia. Se rompe así también la tendencia cronológica del currículo,

que disuade al docente de “volver atrás” en demasía y pretende moverse siempre adelante, pues en este caso la clase se toma el tiempo para remontarse a los orígenes de los sujetos históricos que trata y luego avanzar desde estos hacia el presente, pretendiendo así que en lugar de reducir toda la historia de este a una sola época se presente una visión más completa. Resulta la propuesta así innovadora en la medida que ofrece la posibilidad no solo de ver estos nuevos contenidos, sino de hacerlo desde una perspectiva nueva.

En cuanto a por que es interesante la propuesta y que se espera conseguir con ella, hablaremos en tres dimensiones: a nivel “temático” se espera contribuir a combatir (o al menos a presentar alternativas) a ese ya citado eurocentrismo del currículo, que deja de lado a múltiples culturas y da una imagen distorsionada del pasado. Se espera demostrar que existe no solo un interés real por parte del alumnado en este tipo de contenido, sino que es posible transmitir este conocimiento y encuadrarlo dentro del currículo de manera efectiva. Hablamos, más concretamente, de probar que hay una necesidad real que satisfacer. Que la inclusión de información adicional no es “sobrecargar al alumno” o fomentar una falsa erudición basada en la cantidad de conocimiento en lugar de la profundidad y calidad del mismo, sino que es proporcionarle herramientas para su desarrollo personal e intelectual de las que quizás carece.

Por último, a nivel “competencial” (hablando en sentido general, las competencias académicas aparecen comentadas en el apartado siguiente), consideramos que la propuesta es más que necesaria en el mundo moderno, cada más interconectado y globalizado. La última reforma curricular puso particular énfasis en que los alumnos sean conscientes de su posición como “ciudadanos del mundo”, y la enseñanza de una historia más universal y la lucha contra falsas narrativas son fundamentales para fomentar los valores que se esperan de estos, tales como el respeto por todas las culturas a través del conocimiento, la percepción del mundo como un lugar histórica y actualmente interconectado, o el desarrollo de una conciencia crítica, que permita detectar la presencia de universalidades ficticias que en realidad son herramientas políticas de dominación.

2. Objetivos.

2.1. Objetivos del TFM.

En relación a las conferencias señaladas en la guía para su elaboración, nuestro TFM cumple un amplio abanico. Entre las *competencias generales*, hemos de señalar tanto la búsqueda, obtención y comunicación de información y su transformación y aplicación a los procesos de enseñanza de las materias propias de nuestra especialización (CX4)

como la participación de la evaluación, investigación e innovación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, para lo cual hemos un programa de sesiones y múltiples instrumentos de recogida de datos (CX12). Con respecto a las *transversales*, hemos puesto en efecto tanto el uso de bibliografía y herramientas de búsqueda de recursos bibliográficos (CT2) como la adecuada gestión de tiempo para organizar los recursos disponibles. Finalmente, en lo que respecta a las competencias *específicas*, buscamos conocer y aplicar propuestas innovadoras docentes (CEE11), analizar críticamente el desempeño de la docencia (CEE12), identificar los problemas relativos a la enseñanza y aprendizaje de nuestras materias (CEE13) y acreditar un buen dominio de la expresión oral y escrita en la práctica docente (CEP2).

Comenzando con las competencias transversales, el desempeño de las mismas queda mejor expuesto la primera fase de la elaboración de nuestra TFM: comenzando con una importante revisión de literatura, hemos consultado múltiples fuentes y contrastado sus contenidos, buscando relacionarlas con los fundamentos de nuestra premisa y discernir que contribuciones podemos realizar y que áreas quedan por explorar. Para ello, hemos hecho uso de múltiples repositorios digitales tales como Dialnet o Minerva, empleado la bibliografía que se nos ha ido proporcionando durante la realización del máster y, en casos necesarios, obtenido por nuestra cuenta títulos de interés. Durante este proceso hemos sido también cuidadosos de administrar correctamente el tiempo, siempre compaginándolo con otras labores, particularmente la realización de las prácticas, habiendo subdividido el trabajo de manera racional y coherente (destinando, por ejemplo, el grueso de la consulta bibliográfica y los primeros esquemas para antes del Prácticum y el análisis de resultados, como es lógico, para después).

Respecto a las competencias específicas, nuestra propuesta es en gran medida ya una de crítica constructiva y búsqueda de alternativas, habiendo detectado ese ya citado sesgo eurocéntrico en el currículo, y (tras haber respaldado nuestras premisas con una investigación) aplicando a nuestra correspondiente propuesta propuestas que mezclan lo innovador con lo tradicional en un esfuerzo por hallar los métodos más apropiados (apuntando así a poner en efecto las competencias CEE11, CEE12 y CEE13). Con respecto a nuestra acreditación de una adecuada expresión oral y escrita, quedamos a merced tanto de nuestro público (el alumnado voluntario para nuestra propuesta) como de nuestros “críticos” (los miembros del tribunal), que habrán de decidir si podemos juzgarnos poseedores de dicha adecuación. Concluyendo con las competencias generales, esperamos que nuestra capacidad para reunir, transformar y aplicar información a la práctica docente quede en evidencia en la transformación del contenido obtenido de nuestra revisión bibliográfica a la parte práctica de nuestra propuesta.

Asimismo, nuestra participación en la evaluación, investigación e innovación de los procesos de enseñanza y aprendizaje puede constatarse por la elaboración (y puesta en práctica) de una propuesta efectiva con la que poner a prueba nuestras teorías, así como por el uso de múltiples instrumentos de recogida de datos y análisis de resultados.

A mayores de estas competencias generales, nuestro TFM se halla guiado por tres importantes objetivos “propios”. Estos son mejor descritos como una serie de “cuestiones” que tratar o propósitos que cumplir, y que debemos tener en cuenta también para medir su éxito: 1) Explorar el potencial educativo de la introducción de visiones no eurocéntricas en la enseñanza-aprendizaje de la historia contemporánea. 2) Analizar los procesos de aprendizaje del alumnado de secundaria a partir del uso de metodologías tradicionales e innovadoras (se expandirá más sobre las mismas más adelante). 3) Desarrollar habilidades para el diseño e implementación de propuestas educativas no eurocéntricas sobre el mundo contemporáneo. 4) Identificar en qué medida el uso de estrategias de enseñanza-aprendizaje con enfoques más globales favorece el desarrollo de competencias ciudadanas, críticas e históricas en el alumnado de secundaria. 5) A nivel de investigación, se buscará también determinar la viabilidad de la inclusión de estos temas en el currículo de secundaria, y determinar si es posible continuar expandiendo esta línea de trabajo.

Queremos saber si estos contenidos pueden ser incluidos en el currículo y resultar no solo valiosos, sino de interés para el alumnado. Transmitir los conocimientos citados en el párrafo anterior es un excelente primer paso para determinar si el alumnado posee la capacidad y madurez para comprenderlos y asimilarlos, pero también debemos utilizar esta ocasión para determinar si estos conocimientos son compatibles con el currículo ¿Es posible incluir la historia de estas culturas en el aula en armonía y equidad con la de aquellas que reciben mayor atención? Es difícil de determinar. Para lograrlo, nos remitiremos a las respuestas e intervenciones del alumnado (la forma de recogerlas se comentará en un apartado posterior). Veremos en estas si el alumnado es capaz de comprender las razones de esta propuesta, si pueden comprender que los sesgos del currículo existen y si la ausencia de estos contenidos es perjudicial para su desarrollo de un conocimiento histórico sólido.

De igual manera, quiere detectarse su interés: será determinado a través del “feedback” de los alumnos, que no dejan de ser los protagonistas de la intervención, si existe una “necesidad que satisfacer”. La inclusión de nuevo contenido en el currículo, o la modificación de determinados aspectos del temario, puede resultar intimidante y, en muchas ocasiones, pueden surgir dudas sobre si “merece la pena el esfuerzo”. No hablo

de un “esfuerzo físico” por parte del profesor, sino de si la inclusión de este conocimiento es posible sin perjudicar al alumnado ¿Es posible que esta vea la incorporación de historias no-europeas como molesta, demasiado complicada, o de nulo interés? ¿Es posible que le resulte más perjudicial que beneficioso? ¿Está el alumnado de acuerdo con las premisas de este trabajo o le resultan incómodas o incluso falsas? En virtud y defensa de la objetividad y la verdad, deben hacerse estas preguntas, siendo de capital interés determinar no solo el éxito de esta intervención de manera aislada, sino el de hipotéticas futuras intervenciones.

Finalmente, una vez realizada una investigación sobre el trato (o la ausencia del mismo) del tema escogido a nivel académico, nos serviremos de los resultados obtenidos para determinar la viabilidad del tema a nivel práctico, y si es posible determinar qué pasos podrían tomarse para abrir nuevas líneas de investigación o desarrollar nuevas intervenciones en base al mismo. Como futuro docente, la elaboración y puesta en escena de este proyecto me resulta de especial interés por las múltiples áreas en las que puede resultar profesionalmente beneficioso. Desde la incorporación de nuevos contenidos al desarrollo de múltiples competencias, pero también destacando la importancia de fomentar el interés por un tema que, actualmente, no recibe particular atención. La crítica al currículo y la presentación de alternativas es habitual, esperable y relativamente constante, pero la exploración de los aspectos comentados posee gran potencial y todavía permanece mayormente inexplorada. En el siguiente apartado comentaremos en detalle los resultados de la investigación realizada, pero por el momento basta decir esta propuesta no busca ser un “punto y final” o “proyecto acabado” sino una primera intervención de una vena educativa sin explotar.

2.2. Metodología.

Una vez realizada la pertinente revisión de literatura para dotar de una base sólida nuestra teoría, hemos elaborado una propuesta práctica basándonos en múltiples metodologías (presentadas más abajo) y desarrollado una serie de instrumentos de recogida de datos. Tras ejecutar la propuesta durante nuestras prácticas, hemos analizado y sintetizado los resultados obtenidos y los hemos contrastado con nuestras expectativas, determinando si se ajustaban a lo esperado y que conclusiones podíamos extraer. Posteriormente hemos determinado, en base a la relación con las competencias generales, en que grado ha resultado útil el proyecto para nuestro desarrollo, estructurando (y posteriormente redactando) el aquí presente documento, que expone tanto nuestras premisas y objetivos como su desarrollo práctico y los resultados obtenidos.

3. Fundamentación teórica.

Como se ha comentado anteriormente, el tema de la propuesta es uno que actualmente no se encuentra al frente del debate docente. Si lo reducimos a sus elementos fundamentales (la crítica del eurocentrismo del currículo, la ausencia de contenidos relacionados con contextos no-occidentales y la aplicación práctica de lo segundo como una posible solución al primero), podemos observar bastantes artículos que se centran en el apartado “crítico” pero pocos que hablen de soluciones prácticas. Por lo general, existen múltiples artículos sobre la necesidad de un currículo más “global” en secundaria en las disciplinas de Sociales. A menor nivel, también es posible encontrar apelaciones concretas a la incorporación de contenido sobre Asia, África o América, así como críticas al modo de enfocar la enseñanza de estos en concreto debido a prejuicios y narrativas (esto lo expondremos a continuación). No obstante, no hay una obra (al menos que yo haya podido localizar en mi pesquisa) que comente en detalle la aplicación práctica de estos contenidos ausentes al currículo. Hay un consenso general en la necesidad de diversificar el contenido, pero no hay propuestas claras sobre que contenidos seleccionar (y cuales recortar o revisar en consecuencia) o como podrían incluirse.

Comenzando por el elemento más comentado a nivel académico, la adopción de un currículo más “global” existen varios artículos e incluso obras en detalle sobre el tema, tanto aquellos que desean traer la corriente de la “Historia Global” a la historia de secundaria como aquellos que están más centrados en los valores relacionados con la adopción de la misma (o la crítica de los asociados a una historia “nacional”). En su artículo *Enseñar la Historia Mundial en la Escuela Secundaria. Debate actual* (Prat Cuevas, 2004) Joaquín Prat Cuevas (enfocándose en las escuelas italianas, pero apuntando también a las escuelas europeas en general) hace un análisis de lo que él señala como una transición de una historia nacional decimonónica a una pretendidamente universal, pero lastrada por valores mal concebidos. De acuerdo a Prat Cuevas, la historia actual es heredera directa de la historia del XIX, que utilizaba a la nación como sujeto por razones políticas; una historia biográfica de la nación, fundamentada en el paradigma eurocéntrico de la *Weltegeschichte* de Lepold von Ranke. El eurocentrismo actual habría sustituido al nacionalismo en la Europa construida tras las Guerras Mundiales como herramienta para crear cohesión (que a su vez tuvo la consecuencia de eliminar del temario muchos temas relativos a la Europa del Este debido a la pertenencia de esta al Bloque Soviético).

Prat Cuevas refuerza este pensamiento remontándose a las conclusiones presentadas por Falk Pingel en una investigación conducida en distintos países europeos a principio

de los años noventa (Prat Cuevas, 2004). Sobre la imagen de Europa en los manuales para la escuela secundaria, este escribió: “No se puede decir que los manuales intentan explícitamente desarrollar una conciencia nacional: más que nada orientan hacia valores globales, o quieren despertar la conciencia de la tradición europea y occidental”. Este sería un cambio importante, aunque válido sólo para los países europeos. El resto del mundo continuaría así ocupando un papel marginal en las narraciones históricas de los libros escolares, a pesar de algunas excepciones ocasionales y en la medida en que Europa ha entrado en contacto con otros países afirmando su supremacía. Una vez más, el proyecto político, en este caso el europeísmo, se sirve de la enseñanza de la historia para crear el consenso. El etnocentrismo de los estados nacionales meramente habría mudado a etnocentrismo eurocéntrico. El pretendido “globalismo” no sería más que el producto de una mentalidad que buscaría unir a Europa en oposición al resto del mundo, forzado a los mismos intentos de homogeneización para complementar a un pretendido orden europeísta de Guerra Fría.

En línea con este claro intento de distinguir europeísmo de globalismo tendríamos el artículo de Barreiro, Iuorno y Trincheri, *La globalización y las ciencias sociales propuestas de abordaje desde la historia y la geografía*, (Barreiro et al., 2003) donde se exploran en profundidad las definiciones de términos como “globalización” o “mundialización”. La definición más general presenta la globalización como la revolución de la comunicación entre seres humanos, que los ha hecho más interdependientes entre sí. Se trata de un proceso de naturaleza política, económica y cultural por el cual las políticas nacionales tienen cada vez menos importancia y las instituciones transnacionales son las que deciden en centros alejados de la vida cotidiana de los ciudadanos. Por otro lado, la mundialización es la continuación de las tendencias aperturistas que se aceleran en la segunda parte del siglo XX, mientras que la globalización implica una ruptura con el pasado. La globalización en la enseñanza de la historia aparece así presentada como una “lucha” contra la historia nacional del estado moderno, siendo imposible la convivencia entre ambas dado que parten de ideologías distintas sobre que conocimientos deben ser impartidos y de qué manera.

En este mismo artículo (Barreiro et al, 2003) se destacan también dos problemas, a mi parecer, fundamentales para el desarrollo de esta propuesta. Uno de ellos es que en general las narrativas eurocéntricas se sostienen en varios falsos pretextos “científicos”, tales como la superioridad tecnológica, el evolucionismo como prueba de una progresiva homogenización y la falsa universalidad de ciertos contextos. El uso de estos conceptos, presentados bajo un disfraz de “objetividad” pueden ser dañinos para el alumno, pues le presentan falsas atalayas desde la que guiar su aprendizaje. Una de estas es el otro

problema comentado en el artículo, que ya se ha tocado en apartados anteriores, el de las jerarquías: pese a al pretendido abandono de una historia al servicio de la política, lo cierto es que, a la hora de definir relaciones entre países, estas todavía se ven en términos jerárquicos (dominado-dominante, influenciado-influenciador...). Estas jerarquías no son necesariamente maliciosas o incluso conscientes, pero inculcan al alumno ideas perjudiciales, presentando a algunos sujetos históricos como “protagonistas”, “revolucionarios” o “activos” y a otros como “secundarios” o “pasivos”, perpetuando concepciones nocivas de la historia de siglos pasados, que entendía las relaciones históricas entre estados y pueblos como un “juego de poder” en el que una plétora de potencias competían por la eventual dominación mundial.

Yéndonos al ámbito puramente español y de actualidad, Antonio Blat presenta en su artículo *La Historia Contemporánea de Asia en España. Estudios de área, historia global y jóvenes historiadores* (Blat, 2023), un análisis de monumental interés para el tema que nos ocupa. Blat expande en esa visión de Prat Cuevas de la historia actual como el producto de una transición de la historia “nacional” a la historia “en bloques” y se interesa por los múltiples cambios que ha experimentado esa “historia global”. Blat señala que el final de la Guerra Fría y los hechos del 11 de septiembre habrían sido claves para espolear el interés de la sociedad por los procesos universales. Una sociedad global que ve difuminarse las fronteras territoriales y culturales como consecuencia de la movilidad y el desarrollo de espacios de comunicación y encuentro, favoreciendo la conformación de artefactos culturales e identidades híbridas muy distintas a las que emanan desde las estructuras nacionales oficiales. El giro del espacio (*spatial turn*), equiparable al giro social y al giro cultural, reevaluaría así la importancia del papel del espacio en los estudios de ciencias sociales, creando un nuevo tipo de historia global/trasnacional, que busca trascender los límites de cualquier definición política del territorio (estado, imperio, nación...) a la hora de reconstruir el pasado humano.

Blat explica (Blat, 2023) que los estudios de Asia en España (que guardan posibilidad de repercutir en la enseñanza de contenidos relacionados con esta) se centran principalmente en tres secciones: En primer lugar, el estudio del encuentro Europa-Asia durante los siglos XV-XVII, cuando predominaba la presencia de los imperios ibéricos y las órdenes religiosas en Asia; un campo que cuenta con cierta tradición en España por la documentación que atesora en sus archivos. En segundo lugar, el estudio de las interacciones que tuvieron lugar a lo largo del siglo XIX, cuando el imperialismo europeo alcanzó su apogeo a lomos de la industria (como en el caso anterior, es un tema ampliamente trabajado en la historiografía española). En tercer lugar, destacaría el estudio sobre los flujos culturales con una presencia muy importante de la circulación

de la cultura popular, sin perder de vista los orientalismos o la conformación de artefactos híbridos. Guardan en común estas tres líneas la “bidireccionalidad”; el interés no es tanto por Asia en sí, sino por la relación de España (o Europa-Occidente) con ella. En parte esto es justificable dado que son los aspectos en los que la historiografía española tiene tradición y acceso a fuentes documentales, pero cabe preguntarse si no es posible que esta “bidireccionalidad” a nivel de estudio tenga repercusiones en la elaboración del currículo público.

Pasando del ámbito español al hispanohablante (más extenso y, si bien no tan fundamental para la parte práctica de esta propuesta en concreto, si pertinente para el apartado teórico) tendríamos el artículo de Abdala, Lo Russo y Trinchero: *¿La globalización llegó a la enseñanza de la historia? La historia de Asia y África en la escuela media*. Este artículo, dividido en una primera (Abdala et al, 2004) y segunda parte (Trinchero et al, 2005), es quizás uno de los más interesantes hallados durante la investigación para este trabajo, pues es de los pocos que enlaza el análisis de contextos no-occidentales (en este caso “Asia y África”) con la crítica al eurocentrismo. También marca una tendencia (junto con otros) este artículo, y es el de un mayor interés por los temas en los países de Latinoamérica. No poseo los datos para poder afirmarlo con objetividad, pero sospecho que, siendo la región externa al contexto de “Europa” y a veces incluso al de “Occidente”, pero estando inevitablemente influenciada por ideologías y escuelas de pensamiento de estos, la disonancia entre la supuesta “globalidad” del contenido a enseñar contrasta aún más con los límites del temario real.

Esto se halla quizás confirmado en la primera parte del artículo (Abdala et al, 2004), que muestra los resultados de una investigación exhaustiva en la Provincia del Río Negro (Argentina) incluyendo entrevistas con docentes y el análisis de manuales y libros de texto. Hay aquí también mención al tema ya citada de esos remanentes de imperialismo-colonialismo en la selección de contenidos; la importancia de la división maniqueísta entre “nosotros” y los “otros” (primero distinguiendo entre naciones y luego entre “bloques”). De acuerdo a lo analizado en el artículo, lo que se presenta principalmente a nivel de temario es una periodización etnocéntrica que se centra en acontecimientos relacionados mayoritariamente con Europa y Estados Unidos, habiendo una ausencia de hitos históricos significativos para el “mundo extraeuropeo”. Se deduce así que la historia adquiere relevancia en su tratamiento cuando refiere a una continuidad de la historia occidental, subsistiendo en los manuales analizados una concepción evolucionista de la historia que se evidencia en los criterios de selección de contenidos, donde se efectúa una clara jerarquización. Si bien el artículo trata libros de texto del

ámbito argentino, las conclusiones extraídas me parecen válidas y comparables dado que las carencias y narrativas señaladas están presentes también a nivel español.

En la segunda parte del artículo (Trincheri et al, 2005) se hace un análisis profundo de algunos de los retos u obstáculos en lo que a la presentación de la Historia de Asia en concreto se refiere. Se destacan los siguientes: Enseñar la modernidad, enseñar los procesos de colonización, el imperialismo como contenido histórico, superar el Orientalismo y la globalización como epifenómeno. Si bien la mayoría son de fácil entendimiento, quisiera profundizar en el concepto del “Orientalismo”. En el artículo este se define muy apropiadamente en base a una cita de Edward Wadie Said: “Oriente era casi una invención europea y, desde la antigüedad, ... han tenido una larga tradición en lo que llamaré orientalismo; que es un modo de relacionarse con Oriente basado en el lugar especial que éste ocupa en la experiencia de Europa occidental. Oriente no es sólo el vecino inmediato de Europa, es también la región en la que Europa ha creado sus colonias más grandes, ricas y antiguas, es la fuente de sus civilizaciones y sus lenguas, su contrincante cultural y una de sus imágenes más profundas y repetidas de lo Otro ... Oriente es una parte integrante de la civilización y de la cultura material europea. El orientalismo expresa y representa, desde un punto de vista cultural e incluso ideológico, esa parte como un modo de discurso que se apoya en unas instituciones, un vocabulario, unas enseñanzas, unas imágenes, unas doctrinas e incluso unas burocracias y estilos coloniales...”.

Hablamos, en otras palabras, ya no de una ignorancia (deliberada o no) del conocimiento relativo a otros contextos, sino del problema de presentar información sobre lo “ajeno” en base a su relación con “lo propio”. La resistencia del Orientalismo (y sus variantes africana, americana...) resulta problemática porque selecciona para el alumno contenidos no de una manera objetiva, sino imponiendo falsas escalas de “importancia” que se definen no en base al sujeto analizado, sino en base a aquel que lo analiza. Por poner un ejemplo, la historia nacional de Japón acaba totalmente reducida a un lapso de tiempo de entre tres y cuatro siglos, pues es en estos donde Occidente construye su entendimiento y concepción del país, dando al alumnado la falsa concepción de que durante sus cerca de dos milenios de continua existencia Japón permaneció “estático” hasta que finalmente (coincidiendo, claro está, con el contacto con Occidente) se transformó súbitamente para modernizarse (entendiendo modernizarse como “europeizarse”). Los países de contextos no occidentales pasan a ser así a “pobres ignorantes”, atrapados en sus costumbres ancestrales hasta que finalmente aparece Occidente para “iluminarlos”, una perspectiva compartida por Gianni Sofri en su *Estudiar la Historia de Asia* (Sofri, 2010).

Continuando la temática del análisis de manuales y libros de texto, tenemos otro caso en el artículo *Eurocentrismo en la enseñanza de Asia oriental: el caso de los textos escolares en Chile* (González y Soonbae, 2023); otro ejemplo además del tema de la propuesta siendo de interés particular en países latinoamericanos. González y Soonbae destacan como el estudio de Asia (concretamente “Asia Oriental”) es un contenido historiográfico que se estudia como un complemento de la Historia Universal, y se presenta como una historia local fragmentada, dependiente de un discurso eurocéntrico, lo que nos invita a estudiar alternativas a la representación subordinada de la región. La historia “universal” aparece como la historia de Europa impuesta sobre el total, en la que el “otro” es colocado en una posición de inferioridad o subordinación. Occidente/Europa se ve como “salida obligada” como el único desenlace o final posible y a la vez deseable.

El artículo también concuerda con anteriores autores en la remanencia del orientalismo, señalando dos formas clave del mismo a través del ejemplo de Japón (González y Soonbae, 2023): el clásico, basado en la visibilización de “lo tradicional asiático” como algo exótico y estereotipado, y un orientalismo “moderno”, esto es, en torno a la caracterización de “lo moderno” en Japón. El papel de Japón queda a menudo reducido a su participación en la Guerra Mundial (y eso cuando aparece) y su posterior derrota y democratización, y se ignora el resto de su historia. Lo mismo para países como China o Corea, aparecen casi siempre vinculados a temáticas del siglo XX o el XIX. Es notable la ausencia de países como China en la Edad Media, un concepto de larga temporalidad. El uso universal de la periodización occidental es otro mecanismo de exclusión, sobre todo para Japón y China que tienen sus claros métodos de periodización internos. El único interés real con respecto a las historias de los países asiáticos parece ser para medir en qué medida logran adaptarse o no al modelo europeo. Huelga decir que estos dos orientalismos señalados han sido ampliamente tenidos en cuenta para la elaboración y puesta en práctica de esta propuesta, especialmente dado que Japón y China (ambos de “Asia Oriental”) fueron seleccionados para ser “protagonistas” de la misma por los motivos anteriormente comentados.

Concluyendo con los casos latinoamericanos tenemos el artículo de Lo Russo y Cecilia *La visión de los pueblos de Asia y África en los manuales de historia* (Lo Russo, 2009). Este expone argumentos muy en la línea de lo anteriormente comentado. Se destaca en el la constante asociación de lo asiático o africano con lo “exótico” con todos los problemas que este adjetivo acarrea. Mención especial merece el análisis que se hace de las imágenes en los libros de texto, y como estos construyen una visión homogénea de los países que presentan, a menudo dando imágenes que rozan los estereotipos. A través de las imágenes se perpetúan tópicos propios de una visión eurocéntrica de la

historia como también, la idea de una África y un Oriente monolíticos, estáticos e impenetrables. Las imágenes denotarían así la idea de “atraso” y de estatismo, a través del cual se pretende justificar la intervención europea y norteamericana en la economía y la política de estas sociedades. A partir de dicha representación se acentúa y consolida la idea de “ellos” y “nosotros” basada en la superioridad de unos pueblos sobre otros. Resulta también interesante como a China y a Japón se los ubica no casualmente dentro del proceso colonizador, pero en un capítulo aparte. Lo Russo y Cecilia proponen que la respuesta a esta decisión se encuentra en que estos países habrían iniciado un acelerado proceso de modernización de acuerdo con los parámetros de la cultura occidental, que haría que la visión moderna se impusiese sobre la “exótica”.

Además del caso de la América hispanohablante, tenemos el de la angloparlante en el artículo de Kyunghee *The teaching of Asian history as a section of the world history curriculum: the case of American high school teachers* (Kyunghee, 2021), que se centra en como se presenta la Historia de Asia como parte de la “Historia Global/Mundial”. Kyunghee cuenta con entrevistas y conversaciones con varios profesores de secundaria que destacan algunos de los problemas y retos que afrontan en la enseñanza de este contenido. Se señala por ejemplo lo frecuente que resulta tratar la Historia de todo el continente asiático como un único “bloque” común, agrupando las historias de países como China y Korea del mismo modo que se agrupan (en la enseñanza estadounidense) las de países europeos como Inglaterra y Francia. Asimismo, hay un claro “desequilibrio” entre la enseñanza de la Historia Moderna de Asia y la de las Antigua y Media, que resultan un “reto” para el profesorado. La primera se trata en mayor detalle, aunque también con mayor precaución, estando esta (desde el punto de vista de los entrevistados) muy “politizada”. Hay un cierto miedo a hablar de las guerras entre países asiáticos, porque se asume que puede perpetuar visiones negativas, y muchos profesores resaltan que ellos mismos necesitan directrices y fuentes nuevas para poder desarrollar un currículo coherente sobre Asia.

Regresando al ámbito “nacional”, tenemos dos artículos centrados en el análisis de manuales españoles. El primero, de Valls, es *Cambios y continuidades en los manuales y materiales curriculares de Historia de la Educación Secundaria Obligatoria* (Valls, 2002). Aunque desgraciadamente este estaría hoy ya anticuado (habiendo sido publicado en 2002), ofrece algunas perspectivas interesantes sobre cambios y continuidades. Destaca por ejemplo Valls que, a su parecer, la historia enseñada en los centros escolares había tenido, desde su origen, un carácter predominantemente patriotizante, incluyendo el más descarado chovinismo, que no favorecía el conocimiento ni la comprensión de lo otro, de los otros, ni tampoco el de la propia

sociedad en que se vivía ni de los retos o problemas en que ésta se desenvolvía, ya que se centró, casi exclusivamente, en los relatos de origen, anclados en un lejano pasado. No quiero decir ni mucho menos que podamos utilizar sus conclusiones, elaboradas sobre antiguos manuales, para hablar sobre los actuales, pero sí quiero destacar como ya había voces autorizadas hace décadas que resaltaban el problema de una narrativa excesivamente centrada en lo “propio” sobre lo “ajeno”.

Más moderno, aunque centrado en este caso en Historia del Arte, es *El discurso eurocéntrico en los manuales españoles de Historia del Arte de Bachillerato* (López Castelló y Parra-Monserrat, 2023). En él se analiza la presencia del discurso eurocéntrico en los manuales de Historia del Arte utilizando ejemplos de Anaya, ECIR, Ediciones Ruíz, SM, Teide y Vicens Vives, contando así con múltiples casos a escala nacional. En este análisis López Castelló y Parra-Monserrat detectaron un discurso teleológico, originalmente basado en un nacionalcatolicismo franquista, pero transformado más adelante en uno europeísta, “que imprime en toda la sucesión de manuales analizados, de forma más o menos explícita, unas referencias en las que se define Occidente por oposición al otro (Oriente), que queda asociado, así, con la tiranía, la sensualidad, lo exótico o lo arcaico” (López Castelló y Parra-Monserrat, 2023, p. 340). Los autores abogan además por una revisión de este currículo en base a la formación de una visión de las identidades alejada del etnocentrismo e intercultural, para así promover la construcción de identidades inclusivas asentadas en valores democráticos. Poco más puedo que destacar lo en línea que se encuentran tanto el análisis como la idea con los ideales de esta propuesta, aun si se centran en materias distintas (aunque adyacentes y complementarias, como es evidente).

Finalmente, tenemos un caso “especial” pues si bien rompe con la tendencia presentada por las anteriores fuentes, resulta de particular interés. En su artículo *Cómo se construye una imagen estereotipada de Europa, Asia y nuestro país en los libros de texto de España y Japón* (Shinabe, 2017), Shinabe nos ofrece nada menos que una comparación entre los libros de texto japoneses y españoles sobre conceptos como “Europa” y “Asia”. Si bien este ejercicio se “escapa” de los límites de la propuesta, resultan interesantes las conclusiones de la autora en lo referente al ámbito español. Según Shinabe, nuestros libros de texto presentan a Asia con términos negativos, y a Europa en términos positivos, con el característico “West and the Rest” (esto es, la elevación de Occidente sobre otras regiones político-culturales). No obstante, sorprende que el trato que Japón recibe en ocasiones difiere del de otros países asiáticos, pues este a veces es incluido en Occidente o se le otorgan características occidentales a modo de positivos, mientras que en otras es incluido en Asia y sus características asiáticas destacadas como

negativas. Europa se asocia con frecuencia a EE.UU., Japón y Oceanía, mientras que Asia aparece junto a África y América Latina, creando así una visión de dos polos “enfrentados”. Curiosamente en ocasiones Japón y España son ambos considerados “europeos, pero no tan europeos” en comparación con Francia o Alemania, demostrando que la pretendida “uniformidad” del eurocentrismo a veces se usa para ocultar diferencias internas¹.

Estas serían las fuentes académicas más centradas en el tema que nos ocupa, al menos a nivel específico. Existen otras que podríamos considerar como “adyacentes al tema”, pues sin versar sobre este en cuestión pueden resultar interesante. Existe por ejemplo la obra *Invitación al estudio de la historia de Asia y África* (Onaha et al, 2018). Esta, como su nombre indica, ofrece algunas líneas interesantes sobre las historias de Asia y África que pueden servir para idear propuestas para clases o incluso unidades didácticas, pero dado que estas son principalmente divulgativas y “abiertas” (no pretendiendo fomentar reformas o hacer críticas, sino simplemente ofrecer ideas), no encaja del todo con nuestra propuesta (aunque, en espíritu, busca lo mismo, que es ayudar a fomentar el interés en estos contenidos). También tenemos, por supuesto, un catálogo muy extenso de obras que se centran en los (más amplios y menos concretos) temas de la globalización, las identidades o los diferentes contextos geográfico-culturales en el campo de las ciencias sociales y la didáctica de las mismas. Estas obras son dignas de mención y están en línea con los fundamentos teóricos de la propuesta, pero suelen ser mucho más generales y rara vez se traducen en ejemplos prácticos o concretos. Un ejemplo destacable es el extenso *Identidades y territorios: un reto para la didáctica de las Ciencias Sociales* (Estepa Giménez et al, 2001), en donde se exploran temas como el papel de la enseñanza de la Historia en la formación de la identidad nacional o las concepciones de profesores y alumnos sobre términos como la nación, los nacionalismos, la Unión Europea o la multiculturalidad. Obras en esta línea pueden sernos útiles (y por ello son mencionadas y han sido leídas) pero al estar nuestra propuesta centrada en un tema relativamente concreto no resultan tan vitales como aquellas que exploran los contenidos que nos atañen en mayor profundidad.

Habiendo comentado en profundidad la investigación sobre el estado de la cuestión con respecto a la materia de la propuesta, creo que resultan claros los fundamentos teóricos clave en los que se centrará nuestro análisis. Principalmente nos dedicaremos a buscar

¹ Destaca aquí además como el concepto de “europeo” ya no solo es geográfico o cultural, sino que se vuelve un sinónimo de progreso y es utilizado para jerarquizar a varios países. Los rasgos “europeos” de Japón son siempre positivos, mientras que en las ocasiones en la que España (u otros países) se distingue de países como Alemania y Francia en términos de “europeísmo” es para destacar negativamente una falta de progreso real o imaginada en comparación con estos.

formas útiles y lógicas de proveer alternativas a la narrativa eurocéntrica que hemos visto señalada en varios puntos. Algunas de las concepciones o temáticas a corregir serían la jerarquización deliberada de múltiples culturas y/o regiones en base a falsas concepciones de progreso, la eliminación de tópicos como el orientalismo (y sus equivalentes en otras regiones) o la imposición de una falsa noción de universalismo. Además de combatir estas concepciones, para proveer alternativas trataremos de fomentar la enseñanza de aquellos contenidos que normalmente no se presentan en el aula. En nuestro caso concreto, como ya hemos citado, nos limitaremos (para no pecar de ambiciosos) en las historias de China y Japón presentadas desde una perspectiva “interna” (esto es, analizando al sujeto histórico desde su propia perspectiva), pero eso no significa que los fundamentos de la propuesta no puedan extenderse a cualquier otro contexto ignorado en el currículo.

Finalmente, trataremos también no solo de presentar los contenidos ignorados y de corregir las tendencias del currículo, sino de allí donde estos problemas “intersecan”. Esto es, los casos en los que se presentan como parte del currículo fragmentos de historias no europeas, pero estos son analizados en base a la narrativa conductora y perjudicial del resto de la materia. Para nuestra propuesta, nos interesan particularmente los casos de las Guerras del Opio en relación con China y la Restauración Meiji en relación con Japón (como ya se ha comentado), pero una vez más podríamos extender este interés a cualquier otro contenido en otras circunstancias. Resulta fundamental e interesante, a nuestro parecer, acometer una propuesta que resulta relativamente inédita en el campo de la investigación con grandes objetivos, pero traducidos a una concreción adecuada. Quiero decir con esto que si bien los fundamentos que sostienen la teoría de la propuesta son de amplio alcance y están pensadas para ser un gran primer paso en este tema, para la puesta en práctica debemos naturalmente limitarnos a contenidos y objetivos que sean lógicos dado el escaso tiempo y los medios de los que dispondremos para ponerlos en práctica.

4. Metodología y Desarrollo de la propuesta.

4.1. Relación con el currículum y objetivos de la propuesta

A nivel académico, la ejecución de la propuesta se enmarca en el Bloque I («Revolución y restauración. Capitalismo, nación e imperio») de la asignatura “Historia del Mundo Contemporáneo” (con la posibilidad de incluir también parte del Bloque II), respondiendo a sus cuatro primeros criterios de evaluación. Estos criterios corresponden a su vez a los objetivos (OBJ) 1, 2, 4, 6 y 7 (Todo ello de acuerdo con el Decreto 157/2022, de 15

de septiembre). Para su consulta, estos aparecen desglosados (incluyendo criterios específicos) en el Anexo VII.

Estos objetivos (y el bloque al que pertenecen) pueden parecer extremadamente restrictivos y acotados dada la parte teórica de la propuesta. Esto se debe a dos grandes motivos: el primero y más evidente es que la aplicación práctica de la misma tiene como hilo conductor el propósito de proveer contexto adicional y corregir posibles malentendidos sobre un contenido específico. Este contenido es mejor definido (aunque de manera simple) como “las Guerras de Opio y la Restauración Meiji” y se encuentran encuadrados en los contenidos y objetivos señalados. En segundo lugar, pese a que parte inherente de la práctica es ilustrar al alumnado sobre los pasados históricos de China y Japón, lo cierto es que estos no tienen un espacio designado en la materia (al menos actualmente) por lo que técnicamente no pueden encuadrarse en ningún bloque. No obstante, huelga decir que dado el breve espacio del que disponemos para tratar nuestra temática (tres clases) no convendría pecar de ambiciosos y tratar de buscar toda instancia no europea en la totalidad del currículo.

Dejando de lado la relación curricular, podemos destacar dos objetivos fundamentales que “guían” toda nuestra propuesta: 1) Lograr que el alumnado comprenda y aprenda ciertos aspectos clave de las lecciones prácticas. 2) Lograr que el alumnado desarrolle o comience a desarrollar una serie de competencias y habilidades.

Comenzando por el objetivo 1, me reitero en señalar los límites lógicos de esta propuesta. Si bien el trabajo gira en torno al cuestionamiento del eurocentrismo y otras ideologías como elemento guía y sesgado de gran parte de la materia y, idealmente, buscaría fomentar el estudio y la enseñanza del mayor número de contextos y sujetos posibles, la expresión práctica del mismo se halla acotada por los límites temporales de su realización. En términos más prosaicos, no es posible ni deseable tratar de poner en práctica una historia universal (pretendida o real) en tan limitado número de lecciones. Aún si dispusiésemos de tiempo ilimitado para tal fin, la elaboración de un currículo que corrigiese todos los sesgos actualmente existiese y fuese creado desde cero para ofrecer una visión lo más global y equitativa posible del temario es un propósito infinitamente más ambicioso que el de este trabajo, y sería arrogante pensar que un solo individuo pudiera atribuirse tal responsabilidad. Por ello, lo que se ha escogido hacer es seleccionar un contexto físico-cultural específico, pero extenderlo a través del tiempo y estructurarlo en base a un elemento conductor semi-narrativo.

Ese contexto es a nivel físico la región en ocasiones llamada “Extremo Oriente” (aunque este término también es eurocentrista al definir el nombre de un territorio en base a su

posición relativa a Europa). A nivel cultural, nos hallamos aún más confinados, habiendo seleccionado las culturas japonesa y china como sujetos a estudiar. A nivel temporal podemos ser algo más ambiciosos, pues las clases trataran la Historia y el desarrollo de ambas desde sus orígenes hasta finales del siglo XIX. Son necesarias ciertas aclaraciones. Cuando hablamos de “cultura” es con el claro entendimiento de que este término es amplio, e incluye a numerosos grupos, estando además sujeto a cambios a lo largo del tiempo. Del mismo modo, conceptos como “China” o “Japón” son políticos, humanos y subjetivos, y han variado también con el paso de los siglos. Lo que queremos hacer en este caso es presentar las historias “nacionales” de ambos sujetos tal y como estos mismos las entienden y escogen presentarlas al mundo.

¿Qué información quiere transmitirse al alumno? ¿Qué se espera que extraiga en concreto de esta ambiciosa presentación? Naturalmente, no se busca nada tan prosaico como que el alumno memorice los nombres de las dinastías chinas o cite todas las capitales de Japón. A nivel de contenido, se espera que estas clases sirvan no como síntesis magistrales, sino como introducciones. Se quiere proporcionar una visión “desde arriba” de la historia de estos países, destacando a algunos de los actores, sucesos o períodos de los mismos para que el alumnado pueda, de manera autónoma, utilizarlos para guiarse en su estudio propio sobre el mismo. Presentar la historia de China de una manera resumida y más o menos narrativa no pretende dar al alumno la impresión de que “esa es toda la historia de China que nos interesa”, sino que pretende mostrarle los rasgos más destacados e importarles para que, si precisa o quiere expandir este conocimiento, no tenga que zambullirse a ciegas. Se le quieren dar elementos que le sirvan de guía, no solo para saber por dónde empezar o comprender ciertas referencias, sino para evitar que caiga en desinformación o narrativas maliciosas.

En lo que respecta al objetivo 2, el desarrollo de competencias y habilidades, este es quizás uno de los puntos fuertes de la propuesta. Como se comentó en la introducción, se ha querido poner énfasis en el desarrollo del alumnado como “ciudadanos del mundo”. Mediante la puesta en práctica de esta propuesta, es posible el desarrollo de múltiples habilidades que nos parecen francamente adecuados para esta calificación. En primer lugar, tratando de corregir los sesgos eurocéntricos del currículo y presentar culturas y contextos excluidos del mismo se espera dar a los alumnos un mayor entendimiento no solo de su lugar en el mundo, sino también de este como un lugar altamente interconectado, cuya situación actual es producto de las decisiones de incontables individuos a lo largo de la historia de la humanidad. La elección de Japón y China, culturas milenios de historia, que no solo han sido consistentemente importantes

e influyentes a lo largo de los siglos, sino que actualmente juegan un importante papel en el panorama cultural e internacional, da más fuerza a esta premisa.

En segundo lugar, se pretende fomentar el desarrollo de la “empatía histórica” o empatía como instrumento para el conocimiento histórico. Se expandirá en un apartado posterior sobre los referentes teóricos de este concepto, pero por ahora basta decir que hablamos de dotar al alumnado de la capacidad y competencia para romper con la “barrera” que parece separar el presente y el pasado para una mejor comprensión de ambos. A menudo, los personajes históricos son vistos de manera similar a los protagonistas de una obra de teatro o película. Sus acciones están, desde el punto de vista del alumno, predeterminadas y decididas, y sus sistemas de valores a menudo son diferentes a los del discente, lo que genera una desconexión y una deshumanización accidental de los primeros. Esto es especialmente preocupante cuando hablamos de figuras o culturas radicalmente diferentes, que profesan religiones diferentes a la propia, o hablan idiomas distintos y tienen referentes ideológicos y creencias desconocidas para el alumno. Esto resulta en una visión falsamente determinista de la Historia, que puede llevar a que el alumnado no comprenda o vea interés en la relación entre pasado y presente.

Esto nos lleva también a otra competencia a desarrollar: una mayor comprensión de las relaciones de causa y efecto a nivel histórico. Junto al desarrollo de la empatía como instrumento, creemos que esta puede beneficiarse enormemente de la incorporación de estos contenidos al currículo. Poniendo en contacto al alumno con contextos ajenos, el alumno puede aprender a detectar como ciertos sucesos históricos que consideraba desconectados o cuyas causas le resultaban confusas por haber sido pobremente resumidas son en realidad producto de sucesos y decisiones detectables. Un ejemplo palmario es la habitual reducción que se hace de las Guerras Mundiales centrando la narrativa puramente en el contexto europeo y tratando otros teatros, como el Pacífico, de manera secundaria y tangencial. Al comprender en mayor profundidad los motivos de la incorporación de países no Occidentales en estos eventos, esta desconexión entre pasado y presente puede romperse y las causas y efectos de estos estudiarse mejor.

En tercer lugar, es reseñable el cultivo de un espíritu crítico como elemento fundamental y guía del proyecto. Actualmente, el alumnado está en contacto con numerosas fuentes de información, que a menudo no disponen (ni quieren disponer) de los “controles de calidad” del conocimiento académico. Esto se ha tornado además en una preocupación de rabiosa actualidad con la reciente masificación del acceso público a Inteligencias Artificiales como instrumentos de trabajo. Los efectos de estas en los jóvenes, que siempre son los primeros en familiarizarse con nuevas tecnologías, ya han sido de sobra

comprobados junto a sus riesgos. Hablamos no solo del problema de que puedan ser utilizados de manera poco ética para realizar trabajos de manera fraudulenta (un problema que esta propuesta no pretende acometer), sino del más preocupante fenómeno de su uso como principal fuente de consulta. Son múltiples los casos en los que un alumno utiliza como *única* herramienta para obtener información estos métodos. Esto lo expone no solo a obtener datos incorrectos e incluso maliciosos, sino que merma su propia autonomía y capacidad individual para resolver problemas, lo cual tiene desastrosas consecuencias a nivel educativo y personal.

La forma de afrontar este nuevo reto es aún un tema de constante debate, pero existe un consenso general en que, de manera preventiva, el desarrollo de un espíritu y una conciencia crítica es urgente y necesario. Es idílico (o distópico, dependiendo de a quién se pregunte) pensar en que sea posible prohibir el acceso a estas tecnologías a corto plazo, y mucho más aún pensar en que se podrá disuadir al alumnado de entrar en contacto con ellas. Por ello, es preciso y responsable que se den al menos herramientas al alumnado para reducir las amenazas de su uso, una suerte de “vacuna contra la desinformación”. Hablamos de un “espíritu crítico” para sintetizar una serie de competencias desarrolladas con el trato objetivo, lógico y positivo de la información, tales como el contraste de la misma, el análisis de la fuente consultada o la capacidad para detectar incoherencias y falacias. En este aspecto, la incorporación de contenidos que rompan con la narrativa eurocéntrica del currículo puede ser muy valiosa.

Entrar en contacto con información de otros contextos permite al alumno “relativizar” lo que ya conoce y da por sentado como universal. Mediante el aprendizaje sobre otros períodos y sociedades, el alumnado puede comprender que partes del entorno que lo rodean están predeterminadas y cuales no lo están. Puede comprender que rasgos de su cultura o entorno son excepcionales y cuales son comunes a múltiples sociedades (y las causas de estas disonancias). Puede detectar como existen múltiples discursos con los que entra en contacto de manera diaria que están formados en base a narrativas subjetivas que tienen sus orígenes en realidades históricas. Puede entrar en contacto con noticias sobre otros países o culturas y analizar estas con el conocimiento histórico adecuado. Estas son algunas de las posibles competencias a desarrollar, que definimos y sintetizamos como el desarrollo del espíritu crítico.

Finalmente, podemos definir una serie de contenidos “específicos” que queremos emplear y transmitir en el aula más allá de aquellos más “generales” en el currículo. No se ha formulado una lista completa, detallada y evaluable dado el carácter experimental, pero si se han señalado algunos puntos de interés que serían deseables por parte del

alumnado: 1) Entender los sistemas de periodización de China y Japón y familiarizarse con los rasgos generales de las subdivisiones temporales de ambos países (en el caso de Japón los “períodos” y en el de China las “dinastías”). 2) Entender los sistemas de gobierno de ambos estados a lo largo del tiempo de manera superficial, identificando los elementos más llamativos y las retóricas que justifican su aparición y permanencia (el emperador, el Shogun...). 3) Reconocer y saber explicar las circunstancias que llevaron a ambos países a su situación en el siglo XIX. 4) Entender las Guerras del Opio y la Restauración Meiji no como sucesos aislados, sino como producto de una sucesión de acontecimientos. 5) Ganar nociones básicas sobre los motivos de la percepción que existe en Occidente (en la historiografía tradicional y el temario) sobre China y Japón y especular sobre las posibles causas de esta. 6) Ser capaz de ver paralelismos y diferencias en los pasados históricos de Asia y Europa (por ejemplo, ver similitudes entre la China Han y la Roma Clásica o diferencias entre el feudalismo japonés y el europeo).

La elección de estos dos países no ha sido accidental, pues la tercera clase (las dos primeras dedicadas a cada uno de ellos) versó precisamente sobre la confrontación y el contraste de ambos estados/culturas, su relación a través del tiempo, y su “choque” con las grandes potencias europeas del XIX. Puede parecer extraño que, tratando esta unidad de luchar contra ese sesgo eurocentrista, termine dedicando parte de la última clase a presentar la relación de China y Japón con Europa, pero esto es deliberado y precisamente se pone en acción para corregir las carencias del temario en este respecto. El alumnado poseía al comienzo de las sesiones, de acuerdo a información proveída por la tutora, conocimiento sobre dos etapas o sucesos clave sobre China y Japón: la Restauración Meiji y las Guerras del Opio. En otras palabras, el único conocimiento que el alumnado había extraído sobre estas dos naciones milenarias de todo el currículo a lo largo de su estancia en Secundaria había sido aquel relacionado con el contacto de ambas con Europa. Y, por supuesto, este contacto había sido presentado desde el punto de vista europeo. El objetivo de volver a presentarlo, pero en mayor profundidad y desde el punto de vista de China y Japón, es el de permitir al alumno reaproximarse al período con la información necesaria para emitir juicios críticos y fundados sobre el mismo, y detectar corregir falsas creencias que hayan podido inculcarse accidental, pero irresponsablemente sobre el alumno.

En general, con mi proyecto no pretendo que el alumnado adquiriera necesariamente una serie de contenidos concretos, sino presentar en el aula una Historia a menudo ignorada a modo de introducción. Mediante la presentación, análisis y debate de un pasado ausente, el propósito es fomentar el interés del alumnado y esperar que continúe la búsqueda de conocimiento por su cuenta dándole un punto de entrada “amigable”, pero

también se pretende demostrar que estas historias no solo tienen cabida en el aula, sino que pueden ser entendidas y asimiladas (y resultar de interés) para el alumnado. Finalmente, mediante el debate y la interacción se buscó el ya comentado pensamiento crítico en el aula, suscitando dudas e introduciendo preguntas guía a modo de “problema”. Estos “problemas” servirían (en teoría) para desafiar creencias albergadas por el alumnado de manera consciente o subconsciente, así como detectar y poner en evidencia narrativas subjetivas (Ej. “¿Por qué Japón tuvo éxito en modernizarse y China no? ¿Qué significa modernizarse? ¿Es modernizarse positivo o negativo?”).

En lo que a “valores” se refiere, el ejercicio a desarrollar pretende contribuir al desarrollo del alumnado como “ciudadanos del mundo” (de acuerdo a los ideales de la LOMLOE), mostrando la transición a la “modernidad” de sociedades de otros contextos geográficos y culturales, y disipando falsas concepciones racistas o xenófobas sobre la supuesta “superioridad europea”. Asimismo, busca provocar una reflexión sobre las consecuencias de la «modernización» (tecnológica y social) en el medio ambiente y el ámbito local, entendiendo que se trata de un proceso de transformación total que conlleva nuevos retos.

4.2. Metodología.

Habiendo señalado los objetivos de la dimensión práctica de la propuesta y su vinculación con el currículo, debemos comentar la metodología. Comenzaremos por señalar que elementos (y escuelas) guían la misma a nivel teórico, y remataremos por presentar el desarrollo de la intervención en sí de acuerdo a estos:

Tras contrastar múltiples modelos, opté por combinar las partes teóricas con una serie de “debates-coloquios” (profundizaré más en la descripción de estas actividades más abajo) pensados para comprobar in situ la opinión de los alumnos sobre los contenidos presentados. Me decanté por la elección del debate en base a lo presentado por Parker y Hess en sus artículos sobre los beneficios de una educación centrada y pensada para la “discusión” (Parker y Hess, 2001), considerando que dado el escaso tiempo del que disponía y mi deseo de mantener una dimensión interactiva para obtener “feedback” del alumnado, sería preferible estructurar toda la lección en base al análisis y la crítica de lo presentado. No abandoné, sin embargo, la idea de utilizar las fuentes primarias para acercar al alumnado al contenido y a los contextos históricos. Guiándome por lo presentado por Wineburg en su artículo sobre el tema (Wineburg, 1991), decidí incluir y comentar algunos textos contemporáneos centrándome principalmente en los “tratados desiguales” como elemento representativo de las relaciones entre las potencias europeas del XIX y los países de Japón y China.

A mayores, como he citado anteriormente, las presentaciones han sido estructuradas conscientemente buscando fomentar la empatía histórica como instrumento de enseñanza. Nos centramos aquí sobre todo en el uso (directo o indirecto) de fuentes que hablen de las experiencias de los sujetos históricos, así como en el debate y el análisis sobre las motivaciones e ideologías de estos, buscando ver las causas y consecuencias de los sucesos históricos como producto de las decisiones individuales y colectivas de las sociedades pasadas (y presentes). Esta metodología goza de una amplia cobertura académica (los principales autores sobre empatía histórica utilizados son: Barton y McCully (2007); Doñate y Ferrete (2019); Sandwell (2008); Shemilt (1987); De Leur, Van Boxtel y Wilschut (2017)) por lo que me limitaré a sintetizar los “principios” que han guiado el ejercicio (generalmente aceptados por los defensores de este sistema): 1) La creencia de que el alumnado puede (y debe) entender las motivaciones de los sujetos históricos mediante el análisis de las fuentes. 2) La creencia de que esta comprensión del pasado puede traducirse en una humanización de los sujetos históricos, que rompe la barrera “pasado-presente”. 3) El desarrollo (a partir de estos ejercicios) de una visión del pasado como producto de una serie de decisiones humanas (entendiendo, naturalmente, el papel de la casualidad y del medio ambiente en la historia). 4) La transferencia de esta visión del pasado al presente, entendiendo la Historia como algo que se está produciendo y responde a la acción humana. 5) El desarrollo de una empatía no solo hacia el pasado, sino hacia diferentes tipos de “otros” mediante el uso de las mismas herramientas y técnicas (ponerse en el lugar del otro, entender sus motivaciones, buscar el origen de diferentes creencias o prácticas de manera racional, distinguir lo innato de lo adquirido...).

La elección de estas metodologías tiene motivos claros, que por otra parte quizás resultan evidentes. En términos básicos, nuestra propuesta puede clasificarse como “subversiva” en el sentido de que no pretende *reforzar*, *consolidar* o *recortar* los contenidos y objetivos del modelo existente, sino *corregir*, *cuestionar* y *ampliar*. No con ánimo disruptivo o malicioso, sino esencialmente como crítica. Por ello, las competencias y contenidos que busca impartir son naturalmente “desafiantes” en el sentido de que resultarán (en general) nuevos para el alumnado, entrarán en conflicto con sus precursores y en muchos aspectos resultarán más complejos. Por ello, metodologías como la ABP, la *gamificación* o el Aprendizaje por Grupos (si bien han sido investigados, apareciendo artículos en la bibliografía que los estudian en detalle) han sido descartadas en favor de las escogidos. Existen varios motivos, pero esencialmente consideramos que estas metodologías resultan óptimas cuando se trata de reforzar contenidos ya tratados o continuar trabajando con estos, pero confunden y en general

complican la introducción de nuevo contenido al “lanzar” al alumno a la práctica cuando se base teórica no es tan sólida. En cambio, tácticas como el Trabajo con Fuentes, el Aprendizaje por Debate (y debate sobre temas controversiales) o el Aprendizaje basado en la Empatía Histórica resultan más útiles a la hora de afrontar nuevos temas, especialmente cuando estos pueden entrar en conflicto con otros previos.

4.3. Estructura de la intervención.

Pasando a la estructura de la intervención, el núcleo de la aplicación práctica de mi propuesta podría ser definido como “una introducción a la Historia de Asia desde una perspectiva no-eurocéntrica”. Dividida en tres sesiones de cincuenta minutos, el propósito de las sesiones era el de presentar al alumnado de la materia de Historia del Mundo Contemporáneo un contexto más desarrollado sobre las sociedades asiáticas que aparecen en el temario, pero solo son presentadas en base a su relación con las potencias europeas. En este caso, el alumnado había visto las Guerras del Opio y la Restauración Meiji, siendo estos elementos que aparecen en el currículum, pero en ambos casos solo se había visto la relación de ambos eventos con la Primera Guerra Mundial y se habían presentado desde una perspectiva claramente europea. La Restauración Meiji aparecía como un ejemplo de “modernización” en el que la adopción por parte de Japón de prácticas y modelos de conducta Occidentales se consideraba inherentemente positiva, y no se estudiaban en profundidad los motivos de esta adopción o sus efectos dentro del propio país. Las Guerras del Opio eran presentadas como un conflicto inherentemente “europeo”, parte del colonialismo y el imperialismo, en el que China apenas era el escenario, sin interés real por el trasfondo de tan longevo estado y los motivos de su situación en el XIX.

Esto no es responsabilidad de la profesora, que desde luego no disponía del tiempo ni los medios para acercar estos temas al alumnado con toda la profundidad que ella misma habría deseado. Como hemos visto en previos apartados, el temario no demanda la enseñanza de las historias “nativas” de estos estados y naciones, solo está interesado en su relación con “Occidente” (entendiendo este como un conjunto de estados y naciones europeos concretos y aquellos relacionados con estos, como los EE UU), y permanecen al margen de la narrativa hasta que es necesario hablar de ellos para explicar sucesos europeos. La finalidad de mi propuesta era entonces comprobar si sería posible (y hasta qué punto) incluir estas historias “no europeas” y presentar eventos “internacionales” incluyendo las perspectivas de todos sus participantes.

Para ello, estructuré mi intervención de la siguiente manera: las tres sesiones buscarían servir como introducción a las historias nacionales (entendiendo este concepto como

complejo y en muchos casos politizado) de Japón y China, y analizar las razones y causas de su situación en el XIX. Escogí ambos países tanto por cuestiones de tiempo, como por ser países con los que el alumnado había tenido contacto durante la materia anteriormente. Asimismo, me parecía señalable utilizar ambos debido a un elemento clave: entre el alumnado existe un notable interés por la cultura japonesa, existiendo un club de *manga* en el centro del que varios alumnos son miembros, pero en lo que a China, su cultura y su historia se refiere, el interés parece ser muy inferior o nulo. Por ello, incluir ambas historias, una que llamaría la atención con facilidad y otra que quizás no tanto, permitiría medir el interés del alumnado de manera algo más “objetiva”, evitando crear la falsa noción de que existía un interés general en la historia de “no-europea” a través de un único ejemplo en el que el alumnado ya tenía un interés previo.

La organización de las sesiones fue la siguiente: las tres tuvieron una parte expositiva, donde yo presenté el contenido, y una parte interactiva, donde se llevaban a cabo breves coloquios y/o debates sobre lo presentado en clase para resolver dudas y generar discusión, utilizando una serie de “preguntas guía” incluidas al final de las presentaciones para dar comienzo a la actividad (estas se hallan incluidas en los Anexos). No era estrictamente necesario que los alumnos contestasen estas preguntas o que centrasen su discusión en estas (y así se les comunicó), pero estaban presentes en todo momento por si algún alumnado las encontrase interesantes. La primera clase versó sobre la historia nacional de Japón y la segunda sobre la historia nacional de China, mientras que la tercera confrontó las historias de ambas naciones durante el siglo XIX, terminando con la Primera Guerra Sino-Japonesa. Como es lógico, las historias de ambas naciones son extensas e inabarcables en tan escaso tiempo, por lo que decidí estructurar las presentaciones utilizando elementos “atalaya” que permitiesen una cierta narrativa para guiar al alumnado (he incluido una explicación elaborada de lo tratado en el aula en el Anexo III para su consulta). Asimismo, las presentaciones incluían múltiples fragmentos de fuentes primarias, principalmente textos de interés como los *Tratados Desiguales*, que eran leídos y comentados en clase.

Los alumnos recibieron también una ficha con una serie de preguntas sobre el tema, que debían contestar tras las lecciones. Estas servían principalmente para poder medir hasta qué punto se había tenido éxito en transmitir determinados conceptos y la reacción del alumnado a los mismos, y se fomentaba claramente la aportación de respuestas críticas, individuales y fruto de la reflexión. Finalmente, el alumnado recibió acceso a un cuestionario a través del Aula Virtual del centro, donde se incluían tanto preguntas sobre lo explicado como secciones para que dieran su opinión sobre la intervención (así como sobre el propio currículum de Historia y la ausencia de historias “no-eurocéntricas” en el

mismo). El cuestionario contaba con preguntas abiertas, cerradas, tipo “ranking” y tipo “Likert” o “de escala”. A diferencia de las fichas, compuestas por preguntas centradas en el contenido presentado, el cuestionario buscó servir como instrumento para que el alumnado opinase tanto sobre el desarrollo de las propias sesiones como sobre la metodología y el espíritu de la propuesta. Algunas preguntas destacadas inquirían sobre la opinión del alumnado sobre el currículo/temario, o les pedía que determinasen que nivel de conocimiento creían tener sobre determinados contenidos (así como su interés).

4.4. Evaluación de la propuesta.

Con respecto a la “evaluación” de la propuesta, debemos distinguir entre la “autoevaluación” y la evaluación de lo presentado por los alumnos en relación a su propio desempeño. En lo que respecta a la autoevaluación, nos centramos sobre todo en medir hasta qué punto la respuesta se ha ajustado a lo planeado, que modificaciones se podrían hacer en próximas prácticas o que resultados se han obtenido en comparación con lo esperado. La evaluación es más complicada. El cuestionario en sí no cuenta con una “evaluación” como tal, siendo enteramente anónimo y subjetivo; no existen respuestas “correctas” o “incorrectas” sino que su propósito principal es servir para ver en qué medida la propuesta desarrollada ha cumplido sus objetivos o no. Con respecto a las fichas, la profesora del centro donde se desarrolló la propuesta comunicó que no deseaba que estas fueran tenidas en cuenta para la evaluación de la propia materia (su entrega en sí sería tomada en cuenta, pero no los resultados) por lo que se prescindió de un sistema de puntuación numérico-cuantitativo.

En su lugar, los resultados de las fichas fueron analizados en base a 3 factores: A) La capacidad del alumno para asimilar el conocimiento presentado en el aula y utilizarlo para responder. B) La capacidad del alumno para emitir juicios y conclusiones originales y transmitirlos. C) El nivel de la redacción en sí misma (ortografía, coherencia, capacidad para entender la pregunta y ajustarse a ella...). En suma, buscamos medir tanto el nivel de “asimilación” de los contenidos como la capacidad del alumno para “interactuar” con estos y sacar conclusiones. Con respecto a las intervenciones orales del alumnado, estas no han sido puntuadas, pero sí que han sido clasificadas temáticamente para su análisis, por lo que proporcionan también información útil (se expandirá en esto en los apartados destinados a resultados y conclusiones). Finalmente, huelga decir que contamos con el visto bueno del comité de bioética y el consentimiento informado del alumnado para estos ejercicios (ambos presentados en los Anexos I y II).

5. Resultados y Discusión.

Para poder analizar los resultados de la propuesta contamos con el “feedback” del alumnado a través de los ya citados instrumentos de evaluación así como con nuestras propias observaciones. Siendo los primeros naturalmente más “objetivos” comenzaremos por presentarlos y exponerlos, y luego elaboraremos nuestras conclusiones en base tanto a estos datos como a lo que consideramos haber observado. Dada la naturaleza de los instrumentos, para evitar que esto se convierta en una extensa y repetitiva enumeración, no reproduciremos *verbatim* todas y cada una de las respuestas individuales del alumnado a cada una de las preguntas o las analizaremos una por una. En su lugar, comentaremos las tendencias generales (o la ausencia de estas) y cuando sea necesario citaremos textualmente aportaciones concretas. Finalmente, han sido incluidos anexos donde pueden consultarse las preguntas de la ficha y del formulario (y las preguntas guía de la presentación). De nuevo, para evitar repetición las preguntas no serán repetidas textualmente una y otra vez, sino que serán referidas simplemente como “pregunta 1 de la ficha” (por ejemplo) o resumida.

5.1. Respuestas a la ficha.

Comenzando por las preguntas hechas en las fichas entregadas al alumnado, en estas se buscaba ver hasta qué punto el alumnado había comprendido determinados conceptos y era capaz de hacer uso de las competencias que buscábamos fomentar, particularmente aquellos que buscaban “corregir” o ampliar sus conocimientos previos. Estas cuatro preguntas pedían respectivamente al alumnado que realizase los siguientes ejercicios: explicar los logros y fracasos del shogunato Tokugawa (1), explicar las consecuencias de la incorporación de elementos culturales distintos de los Han (turcos, mongoles, manchúes, etc.) al estado imperial chino (2), explicar las consecuencias del contacto con los occidentales para Japón y China (3) y determinar los motivos del diferente grado de éxito del Japón Meiji y la China de los Qing a la hora de modernizarse (y si esta modernización fue positiva o no) (4). Dadas las limitaciones de espacio de este trabajo, comentaremos las respuestas a estas preguntas en conjunto y en relación con las competencias. Un resumen detallado de las mismas puede hallarse en el Anexo IV.

Las respuestas de la pregunta 1 se ajustan bastante a lo presentado en clase. El alumnado parece haber entendido las causas principales del éxito y el colapso del shogunato, y prácticamente todos rechazan la teoría del período Edo como uno de total estancamiento en favor de una (más preferible y balanceada) visión del mismo como uno de matices, con grandes logros pero también defectos que llevaron a una crisis.

Existe una notable variedad, no obstante, en lo que a las características más “secundarias” del shogunato se refiere. Algunos se centran en logros económicos y culturales, otros en la transformación del sistema de clases y la sociedad, y solo un participante conecta la decadencia de la clase samurái con la crisis del shogunato (notable, dado que se hizo referencia a esta en clase). Todos son capaces de señalar los rasgos “políticos” del shogunato y los consideran como clave, pero en otras áreas las opiniones son subjetivas. En general parece que la primera clase resultó un éxito en lo que a transmisión de contenidos se refiere, pero hay aún algunos problemas en el alumnado para relacionar causas y consecuencias cuando estas no son explícitamente señaladas (prácticamente ningún alumno ha relacionado el shogunato con los períodos inmediatamente anteriores salvo de manera superficial).

Los resultados de la a pregunta 2 indican que se ha logrado inculcar al alumno la noción de China como un país multicultural, así como ilustrar al alumno sobre varios de los grupos que lo conforman y los orígenes de ambos. Consideramos esto un logro dado que, antes de las clases, la mayor parte del alumnado declaró ser incapaz de identificar a más de dos grupos dentro del estado chino (siendo el segundo habitualmente “los tibetanos”, sin duda por lo transmitido en las noticias). No obstante, muchos alumnos retienen una visión de estos grupos como “extranjeros” y parecen ver su llegada como algo que ocurrió en el pasado, teniendo problemas para verla como una parte constante de la historia. En general, el concepto de “sinización” (esto es, la adopción de costumbres y prácticas chinas por parte de pueblos no chinos, similar a la romanización) no parece haber calado, con muchos alumnos viendo a pueblos como los manchúes o los mongoles simplemente como invasores temporales y eventualmente expulsados. La historiografía tradicional china lamentablemente apoya esta visión, por lo que quizás haber prestado la visión “nativa” de china ha contribuido a esta perspectiva. Afortunadamente, el alumnado tiene una clara noción de la diversidad cultural y social como un elemento positivo, por lo que podrían formularse sesiones enfocadas a trabajar en mayor profundidad con este concepto.

La tercera sesión parece haber presentado las mayores dificultades para el alumnado, pues es la que demanda mayor capacidad para relacionar diferentes sucesos y contextos, así como elaborar conclusiones originales. El alumnado también parece haber formado una dicotomía casi total entre la China Qing y el Japón Meiji, con el primero como claro perdedor y el segundo como ganador. Asimismo, se centran casi exclusivamente en los gobiernos de ambos países y solo tocan tangencialmente la respuesta de las sociedades, responsabilizando a los gobiernos totalmente del éxito y el fracaso. Se han logrado, no obstante, algunos objetivos. El alumnado ha demostrado

un mayor entendimiento de la Guerra del Opio, dejando de lado la visión mayormente británica del conflicto y centrándose en sus consecuencias para china, probando además una cierta comprensión de la difícil situación del gobierno Qing (un caso exitoso del uso de la empatía histórica como herramienta, logrando el alumnado comprender las motivaciones de la minoría manchú). La visión de la situación japonesa es simultáneamente más completa (pues son capaces de conectarla mejor con las políticas del shogunato) y más problemática, pues aún existe una clara relación en la mente del alumnado entre “tecnología” y “progreso” que hace ver la Restauración Meiji como un éxito rotundo, ignorando las repercusiones sociales, medioambientales y humanas.

5.2. Intervenciones en el aula.

Con respecto a las intervenciones del alumnado en los debates (o coloquios) al final de las lecciones (apuntadas y recogidas amablemente por la tutora del centro) estas merecen ser comentadas pese a su naturaleza “espontánea”. Como es lógico, no disponemos de una transcripción total y completa de los debates y sus intervenciones, pero sí de un registro que nos permite extraer tendencias temáticas y sacar conclusiones. Comenzando por el principio, las tres sesiones contaron con la participación de aproximadamente la mitad del grupo. De una docena de alumnos presentes (aunque en la segunda clase hubo uno ausente) los participantes fueron respectivamente ocho, seis y seis. De estos participantes, hubo un total de cuatro (dos en la primera clase, uno en la segunda y uno en la última) que realizaron más de una intervención individual (siendo dos intervenciones por participante la norma y el máximo). Dado que no es relevante para el estudio, los nombres y características (género, edad, cualificación media...) no fueron registrados, solo la intervención en sí.

De todas las intervenciones, un porcentaje elevado consistió en alumnos tratando de responder a las preguntas al final de las presentaciones (quizás mejor dicho “interactuar” dada la naturaleza abierta de estas). De las 24 intervenciones individuales totales 17 tuvieron como objetivo tratar de dar una respuesta a las preguntas o inquirir sobre temas relacionados con estas. De las 7 intervenciones restantes, 3 tenían el propósito de interactuar con lo que había dicho un compañero y las otras 4 de hacer preguntas de “elaboración propia”. De estas 4 preguntas “motu proprio” 3 se produjeron en la primera clase y 1 en la última. Adicionalmente, debe tenerse en cuenta que hubo problemas de tiempo en la última sesión que llevaron a que fuese algo más apresurada de lo que se había planeado inicialmente.

Varias conclusiones pueden extraerse de lo expuesto. En primer lugar, la primera clase fue la más exitosa en cuanto a llamar la atención del alumnado. Hasta cierto punto esto

era esperable. El tema (historia de Japón) se antojaba ya atractivo para el alumnado, siendo la cultura popular japonesa (anime, manga, videojuegos...) un elemento muy presente entre los jóvenes, y contando el centro con un Club de Manga en el que participan o participaron varios alumnos. La clase sobre China probó ser la más “estática” pues la totalidad de las preguntas del alumnado coincidió con las preguntas guía. La clase final fue algo más dinámica, y al versar sobre una temática variada las intervenciones tampoco tuvieron un patrón tan claro. En cuanto al carácter general de las intervenciones, el alumnado se enfocó principalmente en inquirir sobre aquello que no les había quedado claro, tratar de responder a las preguntas guía y, en algunos casos, hacer preguntas para expandir lo explicado. Entre destacan algunas como “¿Qué ocurrió con este personaje?” o “¿A qué se debe este fenómeno o suceso en concreto?”.

En cuanto a la “calidad” de las respuesta en sí, por lo general el alumno dio contestaciones útiles y correctas. Por lo general supieron extraer las respuestas a las preguntas guía de lo que se había expuesto, si acaso (por otra parte) no demostraron una particularidad originalidad o conclusiones que rompiesen con lo esperado. Como quizás es lógico, aquellos que intervinieron más de una vez dieron las contestaciones más acertadas (un “núcleo” de 4 alumnos tomó parte al menos una vez en todas las sesiones, el resto de las participantes fue variando), mientras que aquellos que participaron una única vez en todas dieron las más predecibles. En general tanto la participación como los resultados se ajustaron a lo previsto y encajan con las respuestas de las fichas y el formulario.

5.3. Cuestionario.

Pasando al cuestionario, dada su mayor extensión, presentaremos globalmente las respuestas a las preguntas, exponiendo las tendencias más destacadas que hemos detectado en los resultados obtenidos. Como con las fichas, puede encontrarse un desglose detallado de las respuestas en el Anexo V que respalda estas conclusiones. Debemos mencionar también que, a diferencia de las fichas, la participación del alumnado no ha sido total en el cuestionario, con aproximadamente la mitad de la clase completándolo. Los motivos de esta dificultad pueden ser múltiples, particularmente dado que las fichas han sido entregadas, por lo que lo achacamos a “despiste”, apatía o desinterés parcial, especialmente dado que no se realizó en la propia aula por cuestiones de tiempo, sino que quedó a discreción del alumnado hacerlo en sus casos.

Ciñéndonos a las tendencias generales, el alumnado expresa un claro acuerdo con la premisa de la propuesta, esto es, que el currículo actual denota un claro eurocentrismo. Asimismo, también declara claramente percibir este como negativo y perjudicial, pero

se halla dividido en cuales pueden ser los motivos de este sesgo o su solución. También existe un contraste entre el valor que el alumnado da a las materias de Historia (que es elevado) y al propio conocimiento y capacidad que consideran que poseen en relación con estas (declarando la mayoría poca o ninguna confianza). El interés del alumnado en Asia Oriental ha quedado además demostrado (particularmente en Japón) aunque el interés en otras partes del mundo es diverso y no está claramente definido (aunque la región de África recibe el menor interés).

Con respecto a la opinión del alumnado con respecto a la propuesta en sí, la crítica más repetida es que el alumnado habría querido disponer de más tiempo o tratar en mayor profundidad según que temas, mientras que lo más valorado es la selección de contenido (que respondió al interés de los alumnos). El alumnado también indica que considera positivo y necesario aprender sobre otras partes del mundo, afirmando que “es necesario en un mundo globalizado” o “ayuda a comprender mejor el presente y respetar distintas formas de vida”.

5.4. Relación con las competencias y autoevaluación.

Como comentamos en apartados anteriores, había una serie de competencias que queríamos fomentar: el uso de la Empatía como Instrumento de Aprendizaje, el desarrollo de un espíritu crítico, el alcance de una mayor comprensión de las relaciones de causa y efecto a nivel histórico y el uso del debate y el trabajo con fuentes como métodos de trabajo. Es necesario determinar hasta que punto hemos logrado éxito en la potenciación de las mismas.

Con respecto al uso de empatía, basándonos en los resultados expuestos previamente, el alumnado ha demostrado un cierto éxito en comenzar a trabajar usando esta herramienta, pero aún queda camino por correr. Mediante la presentación “nativa” de otros contextos, se ha logrado que en sus respuestas el alumnado deje de lado múltiples sesgos anteriormente adquiridos, corrigiendo falsas concepciones que anteriormente habían adoptado al no ver el tema con múltiples perspectivas. Narrando las historias de China y Japón no como contextos lejanos sino como el producto de las acciones de individuos y grupos humanos que comparten nuestras virtudes y defectos, se han dejado de lado varias visiones dañinas. Vimos ya en el marco teórico algunas de estas: el Occidente ilustrado frente al Oriente “aletargado”, la “modernización” como inequívocamente occidental... El alumnado ha demostrado dejar de lado o simplemente no asumir estos conceptos de manera exitosa. No obstante, si bien la empatía histórica ha ayudado a dispersar mitos de índole racista, xenófoba o social, quedan aún áreas por trabajar. En el cuestionario el alumnado demuestra tener aún nociones quizás

perjudiciales, como la visión de la “modernización” como inherentemente positiva (si bien desprovista de nociones de “occidentalidad”) o el poderío militar o económico como señales de superioridad que deben perseguirse.

El trabajo con fuentes y ha sido también relativamente exitoso. En las presentaciones se han incorporado fragmentos de textos relevantes para el tema tratado, tales la primera Constitución de Japón o los Tratados Desiguales. La lectura de los mismos acerca al alumno a lo presentado al volverlo visible y material, y claramente ha permanecido en la memoria de los presentes, pues en las respuestas a las fichas o en los debates los textos presentados eran a menudo mencionados para respaldar argumentos. Esto, por otra parte, apunta a un problema inherente del alumnado, que es la excesiva confianza en lo que perciben como figuras de “autoridad”. Estas pueden ser el propio docente, cuyas opiniones rara vez cuestionan, o estos textos primarios, que se convierten en piedras angulares de su conocimiento.

Para evitar esta “confianza ciega” buscábamos potenciar el desarrollo de un espíritu crítico, y es quizás esta área donde hace falta un mayor esfuerzo. El alumnado presenta, como hemos comentado, una excesiva confianza en las fuentes de su conocimiento y una capacidad para la “originalidad” (esto es, la producción de conclusiones propias) bastante laxa. No creemos que esta nazca de lo heterodoxo del contenido tratado, sino que es general y persistente en múltiples ámbitos y requiere de una mayor atención. En futuras intervenciones creemos conveniente una mayor interactividad para combatir estas carencias, pues fue precisamente en el aprendizaje mediante debates donde pareció estar más cerca el alumnado de “romper” estas “cadenas”: comenzando con timidez y reticencia por miedo a equivocarse, al ver que sus opiniones eran respetadas se animaban a continuar hablando, y mediante el diálogo el alumnado hacía el ejercicio necesario de cuestionar aquello que había aprendido y sacar sus propias conclusiones.

Finalmente, la capacidad para entender relaciones de causa y efecto ha sido trabajada con bastante éxito en el corto y medio plazo, aunque deja que desear en el largo: el alumnado es capaz de rastrear en las preguntas las causas de un evento en su pasado inmediato y en el anterior a este. Por ejemplo, para analizar las causas del fin del Shogunato Tokugawa, ya no se van solo al contexto contemporáneo a la propia caída, sino que analizan la totalidad del Shogunato y sus orígenes para extraerlas. No obstante, demuestran dificultades cuando se trata de analizar causas de “amplio alcance” como tendencias sociales o económicas de gran duración, o los efectos de sucesos concretos a lo largo de varios períodos. Opinamos que el modelo utilizado en nuestra propuesta, que busca presentar la historia de una región o estado a lo largo del

tiempo en lugar de mediante períodos desconectados, puede (y ha sido) beneficiosa en trabajar esta habilidad, pero se requiere más énfasis en futuras instancias.

Con respecto a la puesta en práctica de la propuesta en sí, esta se desarrolló de manera correcta, dentro de las expectativas y sin imprevistas. Las lecciones transcurrieron bien, los coloquios se efectuaron correctamente, y los instrumentos de “evaluación” dieron resultados que corroboraron lo esperado: el alumnado fue capaz de contestar a todas las preguntas, sus respuestas demostraron una comprensión del material tratado, y a la hora de dar su opinión dieron claras señales de haber disfrutado el proyecto y haber salido de él con nuevos conocimientos y satisfacción. Es necesario, no obstante, señalar que la extensión del mismo resulta un claro problema para la adquisición de competencias que planeábamos promover. El alumnado no está del todo acostumbrado a este tipo de situaciones excepcionales (por otro lado, esto nos confirma que haber continuado utilizando un método ABP como pensamos originalmente habría sido quizás demasiado radical), y se pudo observar una progresiva mejora de sus respuestas. Es posible que de haber dispuesto de más sesiones hubiésemos podido tratar más temas o utilizar otros métodos que hubiesen provocado más participación o un mayor ejercicio crítico por parte del alumnado. En general, no obstante, la parte práctica ha probado responder positivamente a nuestras proyecciones.

Dejando de lado (pues ya lo hemos señalado) que se ha confirmado la predilección del alumnado por Asia Oriental, podemos afirmar también que el interés cuya existencia queríamos determinar queda más que demostrado. En múltiples oportunidades el alumnado ha expresado *motu proprio* su deseo de ver diferentes tipos de contextos en clase. Asimismo, ha probado ser capaz de entender y asimilar conocimientos diferentes a los esperados en el temario con el mismo nivel de habilidad. Los problemas encontrados en la puesta en práctica de estos (dificultades para relacionar causa y efecto, falta de originalidad/aportaciones propias, excesiva confianza en determinados “tópicos” o narrativas...) no nacen necesariamente de la naturaleza de este contenido, sino que son los mismos que pueden observarse en cualquier otra circunstancia.

Es más, como ya señalamos, un refinamiento de esta propuesta podría ayudar a mejorar precisamente estas competencias. Ya en las intervenciones el alumnado demuestra al menos una cierta disposición a desarrollar un análisis más crítico del habitual, si se le da la oportunidad. Existe un miedo o “timidez” a cometer errores o aventurar conclusiones en temas que no dominan (además, el alumnado tiene en general un concepto muy bajo de sus propios conocimientos históricos) que podría corregirse invitando a una mayor participación, y el uso de estos contextos ajenos como escenario

podría ser muy beneficioso pues, al no esperarse del alumno que los domine, sus respuestas están mucho menos condicionadas por expectativas y nociones adquiridas de su entorno. Por otra parte, existe la correspondiente dificultad (también vista en los resultados) de que al serle estos contextos desconocidos, le resulta mucho más sencillo agarrarse a narrativas que pueden ser equívocas, y siente reticencia a desafiar el conocimiento presentado por el profesor, que absorbe sin cuestionarlo apropiadamente.

6. Conclusiones.

Atendiendo a los objetivos que buscábamos lograr con el TFM y a las competencias profesionales que queríamos trabajar, es necesario evaluar el éxito de este trabajo. Comenzando con las competencias, consideramos humildemente que este proyecto ha sido de inestimable valor como culmen de nuestra formación como profesores. A nivel teórico, nos ha permitido trabajar de primera mano con fuentes, trabajos e investigaciones del campo de la docencia, pudiendo no solo hacer uso de estas para nuestros propósitos, sino desarrollar nuestras propias aportaciones a aquellas áreas relativas a nuestros objetivos. No solo esto, sino que mediante el “enfrentamiento” entre nuestras premisas y aquellas presentadas o defendidas por profesionales de la enseñanza, hemos podido analizar críticamente tanto los aspectos más generales de las materias de nuestro interés (currículo, estrategias de enseñanza...) como aquellos específicos para nuestro TFM, detectando problemas y buscando soluciones. Estas competencias quedan “destacadas” tanto en la composición de un marco teórico concreto (y su exposición) como en el empleo del mismo para construir nuestra propuesta. Esperamos con estos haber hecho además un ejercicio útil no solo para nuestro trabajo, sino haber aportado material útil para aquellos que comparten nuestra línea de investigación, y que pueda ser útil en el futuro.

A nivel práctico, la propia elaboración del TFM y su traducción a una propuesta real ha sido extremadamente beneficiosa para nuestra preparación. No solo hemos “refrescado” aquellas estrategias de gestión de tiempo, expresión escrita y oral e investigación que traíamos de nuestra universitaria, sino que hemos podido adaptarlas a un nuevo ámbito, poniéndolas al servicio de nuestro papel como futuros docentes. Hemos aprendido además valiosas habilidades, tales como la elaboración de programas de sesiones e instrumentos de recogida de datos evaluación; o el desarrollo de técnicas “comunicativas” que nos permitan exponer información a un público de secundaria de manera efectiva. Esto queda constatado en la elaboración, puesta en práctica y evaluación de los materiales previamente expuestos (ficha, cuestionario, debates...) y en el ejercicio de síntesis, autocrítica posteriormente realizado sobre los mismos.

En lo que a los objetivos de nuestro trabajo respecta, el grado de éxito es naturalmente subjetivo. Creemos haber demostrado ampliamente que existe un interés real por estos contenidos “no eurocéntricos” por parte del alumnado, así como una capacidad real por parte del mismo para asimilarlos y hacer uso de ellos como harían con cualquier material “estándar”. A nivel de investigación, se nos presentan varios retos. La viabilidad del tema elegido, consideramos, ha quedado constatada, pero los motivos de su ausencia del clima de debate actual no queda clara. No se han detectado mayores dificultades con este tema aparte de su naturaleza heterodoxa, y el propio alumnado no demuestra un rechazo o una oposición real que pueda servir como justificación. Existen varias teorías que podemos aventurar: una falta de conocimiento de estas áreas por parte del profesorado, una reticencia total a experimentar con nuevos contenidos en general, o la imposibilidad de “encajar” estos contenidos en el currículo por miedo a perturbar o desafiar la narrativa general que (como expusimos en el marco teórico) está más que presente. Debemos reflexionar y concluir que quizás pecamos de ambiciosos al buscar respuestas con esta propuesta dadas sus claras limitaciones, y serían necesarios más ejemplos (en múltiples contextos) para sacar conclusiones objetivas.

En cuanto a si es posible incluir estos contenidos en el currículo de manera efectiva, considero que los resultados invitan, cuanto menos, a una futura investigación. En apenas tres sesiones hemos logrado combatir con cierto éxito varios de los tópicos asociados con Japón y China, y hemos puesto en contacto al alumnado con conceptos que le eran completamente ajenos. Es seguro afirmar que ahora disponen de un excelente punto de entrada si desean aprender más de estos países, y aún si se contentan con lo visto, sus conocimientos son innegablemente superiores a los que habrían obtenido en caso de no haber participado en este proyecto. Esto crea una pregunta: es cierto que han ganado conocimientos, pero ¿acaso no han perdido con esta inversión de tiempo espacio para otros? ¿espacio que podría utilizarse para una mayor comprensión de la historia nacional?

En mi opinión hablar de conocimientos “perdidos” es falaz, pero es innegable que muchos verán el aprendizaje de estos contextos “desconectados” del temario como un “intercambio” en el que los alumnos salen perdiendo. En mi opinión no solo no es así, sino que el alumno sale beneficiado. La materia que hemos utilizado recibe el título de “Historia del Mundo Contemporáneo” y huelga decir que, basándonos únicamente en aquello que pretende representar, semeja más que justo dedicar la minucia de tres sesiones a presentar adecuadamente la historia de dos países muy importantes en lugar de centrar los contenidos solo en España y Europa (particularmente dado que la materia de “Historia de España” no solo existe, sino que está centrada casi en su totalidad en

Historia Contemporánea). Asimismo, como ya hemos mencionado, el alumnado ha demostrado ser más que capaz de emplear estas sesiones para comenzar a trabajar en las competencias que el currículo defiende (espíritu crítico, empatía, valores de tolerancia e interés por otras culturas...).

Como vimos en nuestra investigación bibliográfica, el tema de la enseñanza de otros contextos apenas está tratado en España, y existen aún menos casos de ejemplos prácticos. Por nuestras limitaciones, nuestro proyecto ha sido de apenas tres sesiones y un contexto muy concreto, y aun así ha traído buenos resultados. Aquellos aspectos donde nos hemos “quedado cortos” o podemos mejorar no deberían ser vistos como fracasos, sino como prueba de que esta es una línea de investigación que tiene mucho potencial y puede (y debe) continuar explorándose. Ya hemos comentado que esta propuesta pretendía servir de introducción; tanto a los alumnos en estos contenidos como a posibles interesados, que quizás estén interesados en dedicar algunas clases a África, Asia o América (entre otros) pero están preocupados por que pueda perjudicar al alumnado. Hemos querido con nuestra experiencia demostrar que el alumnado no solo posee un claro interés en estos aspectos que no se está “explotando”, sino que están en consonancia con las competencias y valores que el currículo quiere fomentar.

A modo de colofón, resulta pertinente exponer aquellos aspectos que, valoramos, podrían ser más trabajados o servir para continuar con esta línea de investigación u otras paralelas. En primer lugar, es obvio que son necesarias más experiencias prácticas, a poder ser en múltiples contextos, tratando contenidos de otras regiones y períodos, y si es posible pudiendo dedicar más sesiones, todo ello en virtud de disponer de mayores muestras de datos. En segundo lugar, si bien consideramos que el material tratado es, en efecto, beneficioso para fomentar determinadas competencias históricas, habiendo visto el éxito de la parte práctica de la propuesta, creemos que deben probarse otros métodos. Si bien nos reiteramos en la necesidad de combinar una parte teórica más tradicional con la parte práctica, la importancia de la segunda en relación con el trabajo de competencias quizás ha sido subestimado. Finalmente, es recomendable encontrar espacios adecuados para este tipo de propuestas *dentro* del currículo actual, para lo que es necesario hacer varios análisis en profundidad para ver que secciones concretas pueden ser modificadas (por su eurocentrismo o carácter sesgado) y como los contenidos añadidos pueden servir para reemplazarlas. Si bien una modificación total del currículo es pertinente, a corto plazo resulta necesario trabajar dentro de sus confines para suplir el problema más importante a la hora de continuar con investigaciones y proyectos: la falta de propuestas que hayan sido (y puedan ser) aplicadas de manera práctica, y los datos que estas pueden proporcionar.

Bibliografía:

- Abdala, M.; Lo Russo, C. y Trinchero, A. (2004). “¿La globalización llegó a la enseñanza de la historia? La historia de Asia y África en la escuela media (Primera Parte)”. En *RESEÑAS de Enseñanza de la Historia*, 2 (Noviembre), 33-55.
- Armas Castro, X (2018). “Investigación e innovación en la enseñanza de las ciencias sociales hacia una enseñanza basada en la indagación”. En E. López Torres; C. R. García Ruíz; M. Sánchez Agustí (eds.). *Buscando formas de enseñar: Investigar para innovar en la Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 519-532). Universidad de Valladolid.
- Ayuste, A. et al. (2005). “Educación y enfoques críticos [e] Un nuevo enfoque crítico: la pedagogía comunicativa”. En Ayuste, A. et al., *Planteamientos de la Pedagogía Crítica: comunicar y transformar* (pp. 23-52). Graó.
- Barreiro, P.; Luomo, G. y Trinchero, A. (2003). “La globalización y las ciencias sociales propuestas de abordaje desde la historia y la geografía”. En *RESEÑAS de Enseñanza de la Historia*, 1 (Septiembre), 175-192.
- Barton, K.; McCully, A. (2007). “Teaching controversial issues... where controversial issues really matter” En *Teaching History; 127* (Junio) *Social Science Premium Collection*, 13-19.
- Blat, A. (2023). “La Historia Contemporánea de Asia en España. Estudios de área, historia global y jóvenes historiadores”. En *Hispania Nova*, 1 (extraordinario), 19-45. DOI: <https://doi.org/10.20318/hn.2023.7613>
- Colom, A. y Cubero, L. (2001). “La educación y el conocimiento educativo. (e) Características de la acción educativa”. En *Colom, A. e Cubero, L., Teoría de la Educación* (pp. 15-43, 121-136). Síntesis.
- Delors, J. et al. (1996). Los cuatro pilares de la educación. En Delors, J. et al., *La educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI* (pp. 95-109). Unesco.
- Domínguez Castillo J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Graó.
- Doñate Campos O. y Ferrete Sarria C. (2019). “Vivir la Historia: Posibilidades de la empatía histórica para motivar al alumnado y lograr una comprensión efectiva de los hechos históricos”. En *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 36, 47-60.
- Estepa Giménez, J; Frieria Suárez, F y Piñeiro Peleteiro, M. del Rosario (coordinadores) (2001). *Identidades y territorios: un reto para la didáctica de las Ciencias Sociales. Recoge los contenidos presentados a: Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales* (12. 2001).
- Gómez Carrasco, C.J. y López, D. S. (2018). “Métodos activos de aprendizaje y adquisición de competencias en la clase de Historia”. En P. Miralles y C. J. Gómez (Coords.). *La educación*


- histórica ante el reto de las competencias. *Métodos, recursos y enfoques de enseñanza* (pp. 111-125). Octaedro.
- Gómez Carrasco, C.J., Ortuño Molina, J. y Miralles Martínez, P. (2021). *Enseñar ciencias sociales con métodos activos de aprendizaje: Reflexiones y propuestas a través de la indagación*. Octaedro.
- González, N. y Kim, S. (2023). "Eurocentrismo en la enseñanza de Asia oriental: el caso de los textos escolares en Chile". En *Revista de Humanidades*, 49, 421-448.
- Granados, A. (2003). Las funciones sociales de la escuela. En Fernández Palomares, F., *Sociología de la Educación* (pp. 121-141). Síntesis.
- Hess, D (2004). "Discussion in Social Studies: Is it Worth the Trouble?". En *Social Education*, 68(2),151-155.
- Kyunghee S. (2021). "The teaching of Asian history as a section of the world history curriculum: the case of American high school teachers". En *Asia Pacific Journal of Education*, DOI: [10.1080/02188791.2021.1913994](https://doi.org/10.1080/02188791.2021.1913994)
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (LOMLOE) (BOE nº 340, 30-12- 2020).
- Lo Russo, C. A. (2009). "La visión de los pueblos de Asia y África en los manuales de historia". En *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 61(Ejemplar dedicado a: Reforma de Bolonia y formación del profesorado de secundaria), 101-109.
- López Castelló, R. y Parra-Monserrat, D. (2023). "El discurso eurocéntrico en los manuales españoles de Historia del Arte de Bachillerato". En *Clío: History and History Teaching*, 49(Ejemplar dedicado a: Historical thinking skills from an international perspective), 326-343.
- Marchesi, A. y Martín, E. (2014). Sociedad, cultura y educación. En A. Marchesi e E. Martín, *Calidad de la enseñanza en tiempos de crisis* (pp. 17- 50). Alianza.
- Merchán Iglesias, F.J (2009). "La cuestión del cambio de la práctica de la enseñanza y la necesidad de una teoría de la acción en el aula". En *Revista Iberoamericana de Educación*, 48(6). DOI: <https://doi.org/10.35362/rie4862132>
- Miralles Martínez, P., Gómez Carrasco, C. (2018). *La educación histórica ante el reto de las competencias: Métodos, recursos y enfoques de enseñanza*. Octaedro.
- Onaha, M.C., Pfoh E. y L.M. Lanare (Coords.) (2018). "Invitación al estudio de la historia de Asia y África". En *Memoria Académica*, EDULP. (Libros de Cátedra. Sociales). Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.4909/pm.4909.pdf>

- Ortega, P. (2007). Educación y conflicto. En J.M. Touriñán (dir), *Educación en valores, interculturalismo y convivencia pacífica* (pp.105-120). Servizo de Publicacións e Intercambio Científico/ICE.
- Palacios González, J. (1989). *La cuestión escolar: críticas y alternativas*. Laia.
- Parker, W. C. y Hess, D. (2001). "Teaching with and for discussion". En *Teaching and Teacher Education*, 17, 273-289.
- Prats Cuevas, J. (2004). "Enseñar la Historia Mundial en la Escuela Secundaria. Debate actual". En Cajani L., *Dimensioni e problemi della ricerca storica*, 2.
- Quinquer, D. (2004). "Estrategias metodológicas para enseñar y aprender ciencias sociales: interacción, cooperación y participación". En *Íber*, 40, 7-22.
- Sandwell, R.W. (2008). "Using Primary Documents in social studies and History". En *Roland Case and Penney Clark (eds.). The Canadian Anthology of Social Studies: Issues and Strategies for Teachers* (pp. 295–307). Pacific Educational Press.
- Shemilt, D. (1987). "Adolescent Ideas About Evidence and Methodology in History". En Portal, C. (editor), *The History Curriculum for Teachers* (pp. 39-61). The Falmer Press.
- Shinabe, N. (2017). "Cómo se construye una imagen estereotipada de Europa, Asia y nuestro país en los libros de texto de España y Japón", en *Mediaciones Sociales*, 16, 97-114.
- Sofri, G. (2010). "Estudiar la historia de Asia". En Knauth L. y Ávila Palafox, R., *Historia mundial creándose*. Universidad de Guadalajara.
- De Leur, T.; Van Boxtel, C. y Wilschut, A. (2017). "I Saw Angry People and Broken Statues". En *Historical Empathy in Secondary History Education*, British Journal of Educational Studies. DOI: [10.1080/00071005.2017.1291902](https://doi.org/10.1080/00071005.2017.1291902).
- Trincheri, A.; Abdala, M. y Lo Russo, C. (2005). "¿La globalización llegó a la enseñanza de la historia? La historia de Asia y África en la escuela media (Segunda Parte)". En *RESEÑAS de Enseñanza de la Historia*, 3(Septiembre), 90-121.
- Valls, R. (2002). "Cambios y continuidades en los manuales y materiales curriculares de Historia de la Educación Secundaria Obligatoria". En *Gerónimo de Uztariz*, 17-18, 67-78.
- Wineburg, S. S. (1991). "On the Reading of Historical Texts: Notes on the Breach Between School and Academy". En *American Educational Research Journal*, 28(5) (Primavera), 495-519.

ANEXO I: Visto bueno del Comité de Bioética (enlace y capturas en caso de problema de acceso).



Informe TFM- CC. da
Educación- Luis Dono



UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

COMITÉ DE ÉTICA EN INVESTIGACIÓN DA USC
Tel. 982823558
Correo electrónico: comite.etica.investigacion@usc.es

Visto o informe realizado por D./Da **José Eugenio Rodríguez Fernández**, responsable do **Comité de Ética da Facultade de Ciencias da Educación (Campus Santiago)**, órgano responsable da revisión e informe previo das propostas de traballos académicos do tipo proxecto de investigación e/ou intervención con seres humanos, as súas mostras e os seus datos das titulacións adscritas a este Centro en canto o cumprimento das condicións e requisitos esixidos para ser informado favorablemente polo Comité de Ética na Investigación da USC

O Comité de Ética na Investigación da USC da o visto e praxe a proposta titulada **“Japón después del Período Edo. Una Revolución alternativa al modelo Occidental”** presentada por D./Da. **Luis Dono Araújo** baixo a titorización de D./Da. **María Leticia López Mondéjar**.

Lugo, 29 de xaneiro de 2025
O Presidente do Comité de Ética na Investigación da USC

Asdo. J. Manuel Cifuentes Martínez

Documento asinado dixitalmente e accesible en/Documento firmado digitalmente y accesible en/Digitally signed document with accessibility at:
<https://sede.usc.es/sede/ferramentas/publicAPP/comprobarCSV.htm?csvId=620F-2790-4E93-B01F>
Ver detalle da sinatura na derradeira páxina/Ver detalle de la firma en la última página/See detail of the signature on the last page
CSV: 620F-2790-4E93-B01F



UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA



UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

Sinatura dixital / Firma digital / Digital signature

Asinante/Firmante/Signer: JOSE MANUEL CIFUENTES MARTINEZ, NIF ***9834**, 29/01/2025 13:55:18.

CSV: 620F-2790-4E93-B01F

ANEXO II: Consentimiento informado de los participantes.

A) Enlace a documento.



Consentimiento
Informado.pdf

B) Capturas de las firmas (en caso de problemas en el visionado del documento).

• As respostas a este exercicio serán empregadas para un estudio sobre a posta en práctica dunha unidade didáctica e/ou situación de aprendizaxe. Os datos extraídos do conxunto das respostas recollidas empregaranse para estudar os resultados da proposta. A identidade dos/as participantes será completamente anónima, e as respostas serán custodiadas polo emisor do exercicio e empregadas unicamente para o propósito designado (extraer conclusións sobre a unidade didáctica/situación de aprendizaxe). As conclusións extraídas dos datos recollidos serán vistas unicamente polo emisor do exercicio e por persoal cualificado da USC para propósitos de avaliación do traballo resultante. O exercicio conta co visto e prace do Comité de Bioética da USC e do centro de realización do exercicio (IES Xulián Magariños), así como da docente en cuxa clase se realiza (Araceli Otero Fernández). O responsable da emisión e custodia do exercicio (Luís Dono Araújo) comprométese ao tratamento ético das respostas e os datos recollidos, así como ao cumprimento das directrices previamente enunciadas.

• Eu Alema Cermadas Torreira firmo e dou o meu consentimento informado para a recollida, análise e presentación das miñas respostas.

Firma Data 07/05/2025

• As respostas a este exercicio serán empregadas para un estudio sobre a posta en práctica dunha unidade didáctica e/ou situación de aprendizaxe. Os datos extraídos do conxunto das respostas recollidas empregaranse para estudar os resultados da proposta. A identidade dos/as participantes será completamente anónima, e as respostas serán custodiadas polo emisor do exercicio e empregadas unicamente para o propósito designado (extraer conclusións sobre a unidade didáctica/situación de aprendizaxe). As conclusións extraídas dos datos recollidos serán vistas unicamente polo emisor do exercicio e por persoal cualificado da USC para propósitos de avaliación do traballo resultante. O exercicio conta co visto e prace do Comité de Bioética da USC e do centro de realización do exercicio (IES Xulián Magariños), así como da docente en cuxa clase se realiza (Araceli Otero Fernández). O responsable da emisión e custodia do exercicio (Luís Dono Araújo) comprométese ao tratamento ético das respostas e os datos recollidos, así como ao cumprimento das directrices previamente enunciadas.

• Eu Joana Gomez Salazar firmo e dou o meu consentimento informado para a recollida, análise e presentación das miñas respostas.

Firma Data 25 y 25

- As respostas a este exercicio serán empregadas para un estudo sobre a posta en práctica dunha unidade didáctica e/ou situación de aprendizaxe. Os datos extraídos do conxunto das respostas recollidas empregaranse para estudar os resultados da proposta. A identidade dos/as participantes será completamente anónima, e as respostas serán custodiadas polo emisor do exercicio e empregadas unicamente para o propósito designado (extraer conclusións sobre a unidade didáctica/situación de aprendizaxe). As conclusións extraídas dos datos recollidos serán vistas unicamente polo emisor do exercicio e por persoal cualificado da USC para propósitos de avaliación do traballo resultante. O exercicio conta co visto e prace do Comité de Bioética da USC e do centro de realización do exercicio (IES Xulián Magariños), así como da docente en cuxa clase se realiza (Araceli Otero Fernández). O responsable da emisión e custodia do exercicio (Luís Dono Araújo) comprométese ao tratamento ético das respostas e os datos recollidos, así como ao cumprimento das directrices previamente enunciadas.
- Eu Fania Dato Valera firmo e dou o meu consentimento informado para a recollida, análise e presentación das miñas respostas.

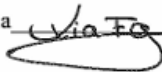
Firma



Data 25.4.25

- As respostas a este exercicio serán empregadas para un estudo sobre a posta en práctica dunha unidade didáctica e/ou situación de aprendizaxe. Os datos extraídos do conxunto das respostas recollidas empregaranse para estudar os resultados da proposta. A identidade dos/as participantes será completamente anónima, e as respostas serán custodiadas polo emisor do exercicio e empregadas unicamente para o propósito designado (extraer conclusións sobre a unidade didáctica/situación de aprendizaxe). As conclusións extraídas dos datos recollidos serán vistas unicamente polo emisor do exercicio e por persoal cualificado da USC para propósitos de avaliación do traballo resultante. O exercicio conta co visto e prace do Comité de Bioética da USC e do centro de realización do exercicio (IES Xulián Magariños), así como da docente en cuxa clase se realiza (Araceli Otero Fernández). O responsable da emisión e custodia do exercicio (Luís Dono Araújo) comprométese ao tratamento ético das respostas e os datos recollidos, así como ao cumprimento das directrices previamente enunciadas.
- Eu Xiana Formoso Garcia firmo e dou o meu consentimento informado para a recollida, análise e presentación das miñas respostas.

Firma



Data 7-05-2025

- As respostas a este exercicio serán empregadas para un estudio sobre a posta en práctica dunha unidade didáctica e/ou situación de aprendizaxe. Os datos extraídos do conxunto das respostas recollidas empregaranse para estudar os resultados da proposta. A identidade dos/as participantes será completamente anónima, e as respostas serán custodiadas polo emisor do exercicio e empregadas unicamente para o propósito designado (extraer conclusións sobre a unidade didáctica/situación de aprendizaxe). As conclusións extraídas dos datos recollidos serán vistas unicamente polo emisor do exercicio e por persoal cualificado da USC para propósitos de avaliación do traballo resultante. O exercicio conta co visto e prace do Comité de Bioética da USC e do centro de realización do exercicio (IES Xulián Magariños), así como da docente en cuxa clase se realiza (Araceli Otero Fernández). O responsable da emisión e custodia do exercicio (Luís Dono Araújo) comprométese ao tratamento ético das respostas e os datos recollidos, así como ao cumprimento das directrices previamente enunciadas.
- Eu Brais Barros Espinosa firmo e dou o meu consentimento informado para a recollida, análise e presentación das miñas respostas.

Firma Brais Barros Data 7/10/25

- As respostas a este exercicio serán empregadas para un estudio sobre a posta en práctica dunha unidade didáctica e/ou situación de aprendizaxe. Os datos extraídos do conxunto das respostas recollidas empregaranse para estudar os resultados da proposta. A identidade dos/as participantes será completamente anónima, e as respostas serán custodiadas polo emisor do exercicio e empregadas unicamente para o propósito designado (extraer conclusións sobre a unidade didáctica/situación de aprendizaxe). As conclusións extraídas dos datos recollidos serán vistas unicamente polo emisor do exercicio e por persoal cualificado da USC para propósitos de avaliación do traballo resultante. O exercicio conta co visto e prace do Comité de Bioética da USC e do centro de realización do exercicio (IES Xulián Magariños), así como da docente en cuxa clase se realiza (Araceli Otero Fernández). O responsable da emisión e custodia do exercicio (Luís Dono Araújo) comprométese ao tratamento ético das respostas e os datos recollidos, así como ao cumprimento das directrices previamente enunciadas.
- Eu Lilia Baumonde Oliveira firmo e dou o meu consentimento informado para a recollida, análise e presentación das miñas respostas.

Firma  Data 7/10/25

- As respostas a este exercicio serán empregadas para un estudio sobre a posta en práctica dunha unidade didáctica e/ou situación de aprendizaxe. Os datos extraídos do conxunto das respostas recollidas empregaranse para estudar os resultados da proposta. A identidade dos/as participantes será completamente anónima, e as respostas serán custodiadas polo emisor do exercicio e empregadas unicamente para o propósito designado (extraer conclusións sobre a unidade didáctica/situación de aprendizaxe). As conclusións extraídas dos datos recollidos serán vistas unicamente polo emisor do exercicio e por persoal cualificado da USC para propósitos de avaliación do traballo resultante. O exercicio conta co visto e prace do Comité de Bioética da USC e do centro de realización do exercicio (IES Xulián Magariños), así como da docente en cuxa clase se realiza (Araceli Otero Fernández). O responsable da emisión e custodia do exercicio (Luís Dono Araújo) comprométese ao tratamento ético das respostas e os datos recollidos, así como ao cumprimento das directrices previamente enunciadas.
- Eu Maria Tordo firmo e dou o meu consentimento informado para a recollida, análise e presentación das miñas respostas.

Firma Maria Tordo Data 9/5/25

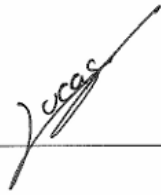
- As respostas a este exercicio serán empregadas para un estudio sobre a posta en práctica dunha unidade didáctica e/ou situación de aprendizaxe. Os datos extraídos do conxunto das respostas recollidas empregaranse para estudar os resultados da proposta. A identidade dos/as participantes será completamente anónima, e as respostas serán custodiadas polo emisor do exercicio e empregadas unicamente para o propósito designado (extraer conclusións sobre a unidade didáctica/situación de aprendizaxe). As conclusións extraídas dos datos recollidos serán vistas unicamente polo emisor do exercicio e por persoal cualificado da USC para propósitos de avaliación do traballo resultante. O exercicio conta co visto e prace do Comité de Bioética da USC e do centro de realización do exercicio (IES Xulián Magariños), así como da docente en cuxa clase se realiza (Araceli Otero Fernández). O responsable da emisión e custodia do exercicio (Luís Dono Araújo) comprométese ao tratamento ético das respostas e os datos recollidos, así como ao cumprimento das directrices previamente enunciadas.
- Eu Ignacio González Gudici firmo e dou o meu consentimento informado para a recollida, análise e presentación das miñas respostas.

Firma Ignacio Data 8/5/2025

- As respostas a este exercicio serán empregadas para un estudio sobre a posta en práctica dunha unidade didáctica e/ou situación de aprendizaxe. Os datos extraídos do conxunto das respostas recollidas empregaranse para estudar os resultados da proposta. A identidade dos/as participantes será completamente anónima, e as respostas serán custodiadas polo emisor do exercicio e empregadas unicamente para o propósito designado (extraer conclusións sobre a unidade didáctica/situación de aprendizaxe). As conclusións extraídas dos datos recollidos serán vistas unicamente polo emisor do exercicio e por persoal cualificado da USC para propósitos de avaliación do traballo resultante. O exercicio conta co visto e prace do Comité de Bioética da USC e do centro de realización do exercicio (IES Xulián Magariños), así como da docente en cuxa clase se realiza (Araceli Otero Fernández). O responsable da emisión e custodia do exercicio (Luís Dono Araújo) comprométese ao tratamento ético das respostas e os datos recollidos, así como ao cumprimento das directrices previamente enunciadas.

- Eu Lucas García Vázquez firmo e dou o meu consentimento informado para a recollida, análise e presentación das miñas respostas.

Firma



Data Xoves, 8 de maio do 2025

- As respostas a este exercicio serán empregadas para un estudio sobre a posta en práctica dunha unidade didáctica e/ou situación de aprendizaxe. Os datos extraídos do conxunto das respostas recollidas empregaranse para estudar os resultados da proposta. A identidade dos/as participantes será completamente anónima, e as respostas serán custodiadas polo emisor do exercicio e empregadas unicamente para o propósito designado (extraer conclusións sobre a unidade didáctica/situación de aprendizaxe). As conclusións extraídas dos datos recollidos serán vistas unicamente polo emisor do exercicio e por persoal cualificado da USC para propósitos de avaliación do traballo resultante. O exercicio conta co visto e prace do Comité de Bioética da USC e do centro de realización do exercicio (IES Xulián Magariños), así como da docente en cuxa clase se realiza (Araceli Otero Fernández). O responsable da emisión e custodia do exercicio (Luís Dono Araújo) comprométese ao tratamento ético das respostas e os datos recollidos, así como ao cumprimento das directrices previamente enunciadas.

- Eu Araceli Otero Fernández firmo e dou o meu consentimento informado para a recollida, análise e presentación das miñas respostas.

Firma



Data 9/5/24


- As respostas a este exercicio serán empregadas para un estudio sobre a posta en práctica dunha unidade didáctica e/ou situación de aprendizaxe. Os datos extraídos do conxunto das respostas recollidas empregaranse para estudar os resultados da proposta. A identidade dos/as participantes será completamente anónima, e as respostas serán custodiadas polo emisor do exercicio e empregadas unicamente para o propósito designado (extraer conclusións sobre a unidade didáctica/situación de aprendizaxe). As conclusións extraídas dos datos recollidos serán vistas unicamente polo emisor do exercicio e por persoal cualificado da USC para propósitos de avaliación do traballo resultante. O exercicio conta co visto e prace do Comité de Bioética da USC e do centro de realización do exercicio (IES Xulián Magariños), así como da docente en cuxa clase se realiza (Araceli Otero Fernández). O responsable da emisión e custodia do exercicio (Luís Dono Araújo) comprométese ao tratamento ético das respostas e os datos recollidos, así como ao cumprimento das directrices previamente enunciadas.

- Eu Laura Domínguez Rodríguez firmo e dou o meu consentimento informado para a recollida, análise e presentación das miñas respostas.

Firma  Data 9/5/2025

- As respostas a este exercicio serán empregadas para un estudio sobre a posta en práctica dunha unidade didáctica e/ou situación de aprendizaxe. Os datos extraídos do conxunto das respostas recollidas empregaranse para estudar os resultados da proposta. A identidade dos/as participantes será completamente anónima, e as respostas serán custodiadas polo emisor do exercicio e empregadas unicamente para o propósito designado (extraer conclusións sobre a unidade didáctica/situación de aprendizaxe). As conclusións extraídas dos datos recollidos serán vistas unicamente polo emisor do exercicio e por persoal cualificado da USC para propósitos de avaliación do traballo resultante. O exercicio conta co visto e prace do Comité de Bioética da USC e do centro de realización do exercicio (IES Xulián Magariños), así como da docente en cuxa clase se realiza (Araceli Otero Fernández). O responsable da emisión e custodia do exercicio (Luís Dono Araújo) comprométese ao tratamento ético das respostas e os datos recollidos, así como ao cumprimento das directrices previamente enunciadas.

- Eu Albaora Otero Veigas firmo e dou o meu consentimento informado para a recollida, análise e presentación das miñas respostas.

Firma  Data 8 de mayo de 2025

ANEXO III: Presentación detallada de los contenidos de las sesiones.

Sesión 1: En el caso de China, busqué principalmente familiarizar al alumnado con la organización de la historia china en “dinastías” y explicar como estas, que comenzaron siendo “nativas” fueron incluyendo también otras “extranjeras” como la mongola (Yuan) y la manchú (Qing). Los contenidos daban comienzo con las dinastías semi-legendarias de los Xia y los Shang, cuya historicidad se presentaba como “subjetiva”, pero su valor cultural a lo largo de la Historia China se resaltaba. Continuamos con la presentación de las dinastías Zhou, Qin y Han, utilizadas para explicar tanto la génesis de múltiples filosofías claves en la Historia China (confucianismo, taoísmo, legalismo...) como los orígenes de las primeras nociones de una “cultura china” y la relación de este concepto con la etnia Han. Posteriormente se presentó el ciclo de “unión y desunión” (fundamental en la historiografía tradicional china) a través del constante cambio entre el fin de la dinastía Han y el ascenso de la Yuan tras las invasiones mongolas. Concluimos con los orígenes de los Qing, dejando su desarrollo y final para la última clase.

Sesión 2: En el caso de Japón, busqué explicar la relación entre las figuras del Emperador y el Shogun a lo largo del tiempo, y como representa los múltiples “vaivenes” en la historia japonesa entre centralización y feudalización. Para esta clase gozamos de un modelo historiográfico japonés que resulta bastante similar al nuestro, estando este organizado en “eras” o “períodos” más o menos comparables con los occidentales, que facilitan su comprensión al alumno. Comenzamos con los orígenes históricos de los pueblos del archipiélago japonés a través de los períodos Jomon, Yayoi y Kofun prestando especial atención a como la llegada de pueblos neolíticos del continente fue clave para el desarrollo de la región. Continuamos con los orígenes del emperador y la conformación del primer “estado japonés” a través de los períodos Asuka, Nara y Heian, centrándonos en el impacto del Budismo y las relaciones con China. Posteriormente presentamos los Shogunatos Kamakura y Ashikaga destacando su papel en el debilitamiento del poder central y los sucesos más destacados. La clase concluyó presentando el período Sengoku, centrándonos en los tres “unificadores” de Japón (Oda Nobunaga, Toyotomi Hideyoshi y Ieyasu Tokugawa), rematando con el ascenso de Ieyasu Tokugawa a Shogun como prelude de la última clase.

Sesión 3: Esta lanzó al alumnado preguntas mucho más claras. Se confrontó la situación de la dinastía Qing y su aparente “fracaso” en modernizarse con la Restauración Meiji y el “éxito” de esta, culminando en la Guerra Sino-Japonesa no como un suceso periférico en la historia europea, sino como un momento pivotante en la historia de Asia, donde el equilibrio de poder histórico se invirtió y Japón arrebató a China su posición como

potencia hegemónica de Oriente. Presentamos aquí el contacto con los europeos no como una inevitable crisis en la que era necesario “adaptarse o morir” ante el poderío de Occidente, sino estudiando las circunstancias sociales, económicas y políticas de China y Japón inmediatamente antes de la llegada de los occidentales y tratando de entender como pueden estas relacionarse con los desarrollos posteriores. Debe destacarse además que, por ya haber sido tratados en clase, fue posible tratar con mucha agilidad los sucesos específicos de las Guerras del Opio y la Restauración Meiji.

ANEXO IV: Información relativa a la ficha.

A) Preguntas incluidas en la ficha (aparecen recogidas en gallego, que fue como se entregaron al alumnado):

EXERCICIO: *Contesta ás seguintes preguntas en base ao explicado en clase. Non é necesario que busques información adicional ou te excedas do espazo asignado para cada pregunta. Búscase ante todo a sinceridade e as respostas orixinais, produto das conclusións individuais.*

Pregunta 1: Saberías explicar os logros e fracasos do Shogunato Tokugawa, tendo en conta os sucesos previos e posteriores a este?

Pregunta 2: Que consecuencias tivo para a sociedade chinesa a incorporación de elementos culturais distintos aos Han (turcos, mongois, manchúes...) ao estado imperial chinés?

Pregunta 3: Que consecuencias tivo para xaponeses e chineses o contacto cos europeos, así como coa súa tecnoloxía e as súas crenzas e relixións?

Pregunta 4: Por que Xapón foi capaz de modernizarse a gran velocidade e a dinastía Qing non tivo éxito? Foi esa “modernización” positiva ou negativa para chineses e xaponeses?

B) Síntesis de las respuestas a las preguntas.

Analizando las respuestas a la primera pregunta, detectamos claramente una serie de “tendencias”. Prácticamente todo el alumnado señala como el principal logro del shogunato el haber logrado traer paz y estabilidad tras un largo período de guerra, mientras que el principal fracaso identificado es el atraso tecnológico y el aparente estancamiento del país hacia el final de su gobierno. La política de aislamiento es interpretada de diversas formas. Una minoría la considera como positiva porque protegió al país de influencias externas, la mayoría la califica de negativa y principal causante del estancamiento del país, y unos pocos (dos alumnos) la ven en términos neutrales. En términos más “grises” se ven también la centralización del país, la reforma de clases y el control de los señores feudales (daimyo). Algunos las consideran inherentemente positivas, mientras que otros las relacionan con una sociedad más desigual; no hay una tendencia clara, las opiniones son diversas y hay matices. Finalmente, una minoría del grupo (cuatro alumnos) ha identificado características que el resto no. Dos alumnos han señalado el papel del shogunato al promover y consolidar la cultura tradicional japonesa,

uno ha identificado el problema económico de la clase de los samurái y dos han destacado la promoción del comercio interior.

Pasando a la segunda pregunta, la incorporación de elementos culturales distintos de los Han es vista igualmente por todo el alumnado como una cuestión de “pros y contras”. Nadie la señala como inherentemente positiva o negativa, sino que es vista principalmente como un “desafío” o una “circunstancia” más que un “problema” o un “beneficio” (algo muy en línea con percepciones actuales sobre la inmigración moderna, que tienden a presentar esta con términos como “reto”). La mayor parte del alumnado destaca como consecuencias positivas la diversificación cultural del país y la incorporación de nuevas creencias, costumbres y prácticas (debe notarse que el alumnado no señala cuales son estas, sino que parece considerar la “diversidad” como un elemento positivo en si mismo). Como negativo se señalan las tensiones sociales y étnicas y la alteración del “equilibrio/orden social”. Algunos alumnos se centran en las consecuencias para el pueblo Han (destacando como estos se sentían “dominados” u oprimidos) mientras que otros se centran en la perspectiva de los “recién llegados” hablando de las dificultades de estos para incorporarse al mundo chino.

Pasamos a las preguntas tres y cuatro, enfocadas en la última clase. Es aquí donde el alumnado parece haber tenido mayores dificultades, y persisten algunos “tópicos”. A la hora de citar las consecuencias del contacto entre chinos y japoneses y “occidentales” o europeos, prácticamente todo el alumnado señala casi exclusivamente “la introducción de armas de fuego y el cristianismo”. Una minoría señala factores como el comercio exterior, el enfrentamiento del confucianismo y las ideologías occidentales o los enfrentamientos militares (Guerras del Opio, Tratados Desiguales...). No obstante, el encuentro entre Este y Oeste permanece como un intercambio donde el principal impacto para los orientales queda reducido a la introducción de armamento y religión. El alumnado difiere quizás en las consecuencias exactas de la introducción del cristianismo (algunos lo ven como negativo e imperialista, otros tienen una visión más balanceada y se interesan por los motivos del rechazo de Japón y China del mismo), pero la visión del armamento como principal producto exportado es casi universal.

En lo referente a la pregunta 4, esta es la más demandante para el alumno, pues le pide que haga un ejercicio crítico y trate de entender los motivos del aparente “éxito” de Japón y el fracaso de los Qing. Es aquí donde las “tendencias” del alumnado son más evidentes. El proyecto de modernización Qing es visto inequívocamente como un fracaso, del que se culpa tanto a la dinastía y su gobierno (acusándolos de incompetentes, corruptos e ineficaces) como a la extensión del Imperio Chino, cuyo

tamaño y diversidad hacen difícil una reforma. En contraposición, la modernización japonesa es vista como un rotundo éxito. El alumnado atribuye el mérito a la Restauración Meiji, al “frente unido” presentado por el pueblo japonés y al “pragmatismo” al estar dispuesto este a aprender de los extranjeros. Asimismo, muy pocos alumnos son capaces de señalar consecuencias negativas de la modernización japonesa (solo dos mencionan el militarismo y unos pocos hablan de malestar social), mientras que casi todos ven la china como inherentemente negativa (solo un alumno la ve como un “paso adelante” y la relaciona con la modernización del país en el siglo XX). Asimismo, si bien el alumnado cita constantemente la “Revolución/Restauración Meiji” muy pocos parecen ser capaces de explicar cuáles fueron exactamente las políticas de su gobierno (un alumno notablemente comete un error catastrófico al declarar que el emperador “cambio las espadas por pólvora” cuando esta fue introducida siglos antes).

ANEXO V: Información relativa al cuestionario.

A: Preguntas incluidas en el cuestionario (aparecen, una vez más, tal y como fueron presentadas al alumnado).

- 1) Consideras que o currículo de Secundaria (o Temario) é eurocentrista e/ou está completamente centrado na historia de Europa e Occidente?
- 2) Consideras que a Historia de rexións e/ou nacións e estados non Occidentais (Asiáticos, Africanos, Nativos Americanos, Oceánicos...) recibe a debida atención no currículo?
- 3) Crees que é posible dar en Secundaria unha Historia "Universal"? Entendendo "Universal" como unha Historia que fala de todos os grupos da humanidade, e non só de rexións e países/estados concretos.
- 4) En que crees que se centra máis a Historia que viches en clase hasta agora?
- 5) Interésache a Historia doutras rexións do mundo, ou de culturas e grupos de fora do teu contexto? Gustaríache que se falase destes nas túas clases?
- 6) Que importancia lle das ás materias de Historia (incluíndo Historia da Arte, Xeografía e Historia e outras derivadas) dentro do currículo de Secundaria?
- 7) Que grado de coñemento crees que tes sobre a Historia en xeral? Entendes como impacta o pasado no presente?
- 8) Qué tipo de historia che gustaría ver en clase?
- 9) Basándote na túa experiencia nas materias de Historia. Que che parece a ti que é máis importante nas clases de Historia? Que che parece menos importante ou che gustaría que deixase de facerse? Que engadirías ti ou quererías ver presente no futuro?
- 10) Que habilidades crees que proporcionan as materias de Historia? Sinala as tres que che parezan mais importantes
- 11) Na clase falamos da Historia de China e de Xapón. De todo o que falamos, canto coñecías? Aprendíches moito ou pouco?
- 12) Na clase falamos da "modernización" de China e Xapón. Que crees que significa "modernizarse"?
- 13) En clase vimos que China estivo por diante do resto do mundo durante a maior parte da súa historia. Foi un lugar de grandes avances científicos, cunha burocracia moi eficiente, moitísima riqueza e moito poder. Como é posible que, entre o século XVIII e o

XX, China fose derrotada unha e outra vez polos europeos e forzada a firmar acordos inxustos?

14) Xapón foi capaz de abandonar o seu sistema político anterior (o Shogunato) e transformarse nun estado completamente diferente, adoptando tecnoloxía estranxeira, creando novas leis e defendéndose contra ameazas do exterior. De maior a menor, que elementos foron máis importantes nesa transformación?

15) Na clase, por cuestións de tempo, vimos só as historias de Xapón e China. Que outros países ou rexións che gustaría ver incluídos no temario? Escolle os que máis che interesen.

16) Hai países como Xapón, China ou a India que aparecen no temario, pero só cando os europeos chegan a eles e/ou tratan de conquistalos ou explotalos. Hai outros, como Mongolia ou Mali, que nin aparecen. Por que crees que ocorre isto?

17) En moitos aspectos, a Historia que damos en clase está centrada en España, que é o país no que estudamos. Non obstante, cando falamos da historia de culturas asiáticas como as da India, Xapón e China, España ten unha rica historia de contacto con estas da que non se fala en clase. En lugar diso, o temario céntrase no contacto dos británicos e os estadounidenses con elas. A que crees que se debe isto?

18) A clase centrouse na Historia de dous países asiáticos, pero non se incluíron exemplos de África, América ou Oceanía. A que crees que se debe esta decisión?

19) Crees que a Historia doutros países ten impacto na nosa, ou pode empregarse para aprender máis sobre o mundo moderno? Que contacto crees que tes, por exemplo, cos países dos que falamos en clase.

20) Como valorarías o presentado en clase? Que che gustou máis? Consideras necesario aprender sobre outras partes do mundo? Crees que ver a Historia desde outras perspectivas é interesante?

B: Desglose de resultados.

Comenzando por lo más importante, el cuestionario demuestra que el alumnado comparte la percepción de que el temario/currículo actual es eurocentrista (basándonos en la pregunta 1, un 60% afirma que el temario es eurocentrista y un 40% está de acuerdo en que lo es, pero “no demasiado”), y en general percibe este hecho como problemático o negativo y le gustaría ver una corrección del mismo. Un 60% del alumnado considera que la historia de naciones/estados no occidentales recibe poca

atención y un 20% que no recibe ninguna (pregunta 2). Asimismo otro 60% considera que el temario que ha visto hasta ahora se centra en “Occidente” y el 40% restante que se centra en Europa y sus habitantes (pregunta 4). No obstante, hay variedad de opiniones en si esa corrección es posible o cual debería ser. El 100% del alumnado está de acuerdo en que sería positivo hablar de otros contextos, con un 80% demostrando interés activo en que se haga (pregunta 5). En cambio, de acuerdo a la pregunta 3 el 100% también está de acuerdo en que dar una historia “Universal” en secundaria está casi imposible (aunque un 80% matiza que la materia de historia debería incluir al menos algunas unidades dedicadas a otras partes del mundo). En la misma línea, todo alumnado cree que la ausencia de contextos no europeos en la materia es deliberada, y se produce bien por falta de tiempo (80%) o por una intención deliberada de centrarse en los europeos (20%) (pregunta 16).

Deteniéndonos en el pensamiento del alumnado sobre las materias de Historia en sí, un 60% las posiciona como de considerable importancia (pregunta 6), pero curiosamente solo un 40% afirma tener un conocimiento considerable sobre la Historia en general, con otro 40% afirmando tener muy pocos conocimientos (pregunta 7). En cuanto a partes específicas de la materia, el alumnado demuestra interés general en los grandes acontecimientos y la historia política, siendo aspectos como la historia del “arte, la filosofía y la literatura” o la religión los menos populares (pregunta 8). En particular el alumnado encuentra negativo o molesto el enfoque basado en la memorización (listas, datas, artículos...), que considera poco útil, y expresa interés en la historia contemporánea (y la relación de los sucesos pasados con el presente) y la adopción de una historia más “global” que no se centre tanto en “España y Europa” (pregunta 9).

Pasando a lo tratado en clase, el alumnado deja muy claro que su conocimiento de lo presentado era casi nulo, con un 80% declarando no conocer de antemano nada de lo presentado. El 20% restante declaró, al menos, saber algo sobre Japón, pero tener conocimientos inexistentes sobre China (pregunta 11). Asimismo, cuando se trata ya no de contenidos específicos, sino de conceptos más “transversales” la clase se haya dividida. Al ser cuestionados sobre que opinan que significa “modernizarse” (pregunta 12) en relación a lo visto en el aula, las opinas eran variadas: un 45% equiparaba “modernización” con el abandono de sistemas “atrasados”, un 27% ponía en su lugar el énfasis en la modernización como la “apertura al mundo y a la globalización”, otro 18% consideraba que implicaba “adoptar las formas de vida de los países más poderosos/avanzados” y el 9% restante que simplemente era tener tecnología más avanzada. Como es evidente, la mayor parte de estas respuestas indican una dicotomía entre lo “moderno” y lo “obsoleto”, así como una equiparación entre la modernización y

la superioridad, tanto política como tecnológica, con solo un 27% relacionándola con la apertura al exterior sin incluir dinámicas de poder. Similarmente, al preguntársele al alumno como era posible que China, tras siglos de absoluta superioridad con respecto al resto de su entorno, hubiese sido derrotada tan rotundamente por los europeos, las fueron escuetas y disolutas (pregunta 13). Dos alumnos llegaron incluso a indicar que no sabían cómo responder a la pregunta, con el resto citando únicamente “problemas internos” o “atraso tecnológico” sin entrar en detalles o exponer las causas de los mismos. Más “unida” se encuentra la clase al ser cuestionada sobre los motivos del “éxito” de Japón al modernizarse (pregunta 14) con la mayoría señalando el papel del emperador y la unidad del país, y una minoría citando la prosperidad y estabilidad alcanzadas durante el shogunato, que les dieron ventajas.

Finalmente, el alumnado tuvo la oportunidad de expresar sus opiniones subjetivas sobre múltiples cuestiones. A la hora de preguntar al alumnado que contextos no europeos le parecían más interesantes, la clase se encontraba sorprendentemente polarizada en algunos aspectos y dividida en otros. El 100% de la clase señaló Asia Oriental como su primera opción, demostrando un consenso absoluto en el deseo de ver estos contextos incluidos en el temario (esto se ajusta a nuestras expectativas, que nos llevaron a escoger China y Japón como “sujetos de prueba”). A la hora de señalar una segunda opción, no obstante, los resultados fueron muy diferentes. Un 31% se decantó por Oriente Próximo, un 23% por la América precolombina, otro 23% por Europa del Este, un 15% por el subcontinente de la India y un 8% por Asia Central. Notablemente, ninguno de los alumnos señaló un interés (dándosele dos opciones) por África (ni subsahariana ni del Norte, que eran las posibilidades) ni por el Sureste Asiático. Esto nos resulta bastante curioso y rompe con lo que esperábamos, por lo que tristemente no incluimos una opción para que el alumnado nos explicase sus motivaciones.

Los alumnos también expusieron la creencia de que el temario estaba muy influido por la historia de las grandes potencias modernas (destacando ellos mismos los Estados Unidos y Gran Bretaña) y que había una tendencia “presentista” en el temario (pregunta 17). Al ser cuestionados sobre que impacto consideraban que podía tener en su entorno la historia de países como China y Japón, volvieron a presentar un “frente dividido”, con un 31% declarando que tenían impacto a todos los niveles, un 25% que tienen impacto económico (destacando su papel como grandes fabricantes y exportadores), un 19% cultural, un 19% que tenían un “cierto impacto” pero que el de los países que nos rodean es mayor, y un 6% que no tenían ningún impacto. La tendencia general es hacia que, en efeto, tienen impacto y son dignos de estudio, pero el alumnado difiere en torno a que tipo de impacto es o el grado del mismo.

Para concluir, se pidió a los alumnos su opinión sobre el desarrollo de las clases en sí, dejándoseles total libertad para contestar, y dándoles algunas “líneas” por sí querían seguirlas (“¿Que te ha gustado? ¿Consideras necesario aprender sobre otras partes del mundo? ¿Crees que ver Historia desde otras perspectivas es interesante?”). Excluiremos valoraciones anecdóticas sobre nuestro desempeño individual como “presentadores” dado que no son relevantes para la propuesta (tales como “me gustó mucho”, “el profesor expuso bien” ...) centrándonos en sus opiniones sobre el contenido y la exposición en sí.

La principal crítica del alumnado radica en la temporización. La gran mayoría señala que le habría gustado disponer de más tiempo/sesiones, que le habría gustado que se profundizase más en algunos aspectos, o señala que algunas partes eran demasiado “generales” y precisaban de más detalles. El previsto interés particular en Asia Oriental queda confirmado. Múltiples alumnos resaltan su satisfacción con la elección temática, en especial con Japón, y varios expresan haber aprendido o disfrutado más de lo que creían que harían. El alumnado también indica que considera positivo y necesario aprender sobre otras partes del mundo, afirmando que “es necesario en un mundo globalizado” o “ayuda a comprender mejor el presente y respetar distintas formas de vida”. Si bien bastantes opiniones son más escuetas, y una minoría (un alumno) señala haber encontrado la explicación “densa” y habría preferido más “dinamismo” la recepción general es más que positiva.

ANEXO VI: Preguntas guía. Utilizadas para dirigir los coloquios. Debe tenerse en cuenta que aparecen de manera esquemática y en ocasiones “provocativa” precisamente para invitar a la discusión. De nuevo, aparecen en gallego, tal y como fueron presentadas.

-Clase 1:

- *Que relación teñen o emperador e o Shogun?*
- *A cultura xaponesa sempre foi a mesma?*
- *Que rol xogaron os samurai en Xapón?*
- *Que impacto tivo a invasión dos mongois?*
- *Por que son Nobunaga, Hideyoshi e Tokugawa considerados os “pais de Xapón”?*
- *Por que Tokugawa tivo éxito e logrou crear unha dinastía?*

-Clase 2:

- *É a historia chinesa realmente cíclica?*
- *Os períodos de desunión axudaron ou prexudicaron a China?*
- *Que patrón podemos observar nos ascensos e caídas das diferentes dinastías?*
- *Que impacto tivo a expansión de China no propio estado?*
- *Ser “chinés” é algo cultural ou étnico?*
- *Que lles pasaría aos Ming? E despois deles?*
- *Como é posible que os europeos “alcanzasen” a China?*

-Clase 3:

- *Por que Xapón triunfou onde China fracasou?*
- *Que buscaban os países europeos cos tratados que impoñían?*
- *Había outras solucións ao imperialismo?*
- *Que efectos tivo a “modernización” nas sociedades asiáticas?*
- *Como se relaciona isto coa guerra mundial?*
- *Por que “quedaron atrás” China e Xapón, se é que iso pasou?*
- *Que efectos tivo o cristianismo en Xapón e China?*

ANEXO VII: Conexión detallada de la propuesta con elementos curriculares:

A) Materia y curso:

-Historia del Mundo Contemporáneo, Primero de Bachiller.

B) Objetivos de la Materia y Criterios de Evaluación:

OBJ 1: Reconocer los movimientos, acciones y transformaciones históricas que han contribuido a la consolidación de la libertad en el mundo contemporáneo, mediante el estudio comparativo de casos y el uso correcto de términos y conceptos históricos, para evaluar los logros de los sistemas democráticos como principal garantía de la convivencia y el ejercicio de los derechos fundamentales (criterios específicos CA1.1 y CA1.2). De este objetivo tomaremos los siguientes contenidos: 1) *La labor del historiador: fuentes históricas, historiografía y narrativas del pasado.* 2) *Argumentación histórica. Relevancia, causas y consecuencias, cambio y continuidad. Perspectiva histórica en las narrativas del pasado.*

OBJ 2: Tomar conciencia del grado de violencia, barbarie y destrucción alcanzado por los conflictos de la Edad Contemporánea, mediante el uso de fuentes históricas fiables, la lectura de textos historiográficos y el desarrollo de argumentos propios que eviten la manipulación de la información, para afrontar acontecimientos traumáticos de nuestro pasado reciente, evitar la repetición de hechos similares, reconocer a las víctimas y defender la aplicación del principio de justicia universal (criterio específico CA2.2). De este objetivo tomaremos los siguientes objetivos: 1) *La trascendencia histórica y política de los nacionalismos en el mundo contemporáneo, factor de conflicto y confrontación entre pueblos y Estados: de la servidumbre a la ciudadanía. Abolicionismo, derechos civiles y derechos sociales en la Edad Contemporánea.* 2) *Conciencia y memoria democrática: conocimiento de los principios y normas constitucionales, ejercicio de los valores cívicos y participación ciudadana. Conocimiento y respeto de los principios y normas de la Declaración Universal de DD HH. Memoria democrática en el marco del derecho internacional humanitario: verdad, justicia, reparación y garantía de no repetición.* 3) *Militarización y carrera armamentística. Diplomacia de la amenaza y la disuasión: acuerdos, alianzas y bloques. El mundo en guerra: guerras mundiales y grandes conflictos internacionales.* 4) *Acción colectiva, movimiento de masas y liderazgo político en el siglo XX: nacimiento y funcionamiento de regímenes democráticos y totalitarios.*

OBJ 4: Comprender la importancia de las identidades colectivas en la configuración social, política y cultural del mundo contemporáneo, utilizando el pensamiento histórico,

sus conceptos y métodos, para analizar críticamente cómo se han construido y configurado a lo largo del tiempo, desarrollar argumentos propios para contribuir a un diálogo constructivo, respetar los sentimientos de pertenencia y valorar la riqueza patrimonial y el legado histórico y cultural que han producido (criterios específicos CA1.3 y CA2.4). De este objetivo tomaremos los siguientes contenidos: 1) *La nueva sociedad liberal: origen y funcionamiento de los sistemas parlamentarios.* 2) *Los imperios y la cuestión nacional: de los movimientos de liberación a la descolonización.* 3) *La trascendencia histórica y política de los nacionalismos en el mundo contemporáneo, un factor de conflicto y confrontación entre pueblos y Estados: de la servidumbre a la ciudadanía. Abolicionismo, derechos civiles y derechos sociales en la Edad Contemporánea.* 4) *Conciencia y memoria democráticas: conocimiento de los principios y normas constitucionales, ejercicio de los valores cívicos y participación ciudadana. Conocimiento y respeto de los principios y normas de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Memoria democrática en el marco del derecho internacional humanitario: verdad, justicia, reparación y garantía de no repetición.* 5) *Acción colectiva, movimiento de masas y liderazgo político en el siglo XX: nacimiento y funcionamiento de regímenes democráticos y totalitarios.*

OBJ 6: Evaluar el significado histórico de la idea de progreso y sus repercusiones sociales, ambientales y territoriales en el mundo contemporáneo, mediante el uso de métodos cuantitativos y el análisis multifactorial del desarrollo económico, las tasas de crecimiento y la existencia de diferentes modelos y sistemas, para comprender las relaciones de subordinación y dependencia, y adoptar un compromiso activo con la sostenibilidad, la defensa de los derechos sociales y el acceso universal a los recursos básicos (criterio específico CA3.5). De este objetivo tomaremos los siguientes contenidos: 1) *Militarización y carrera armamentística. Diplomacia de amenazas y disuasión: acuerdos, alianzas y bloques. El mundo en guerra: guerras mundiales y grandes conflictos internacionales.* 2) *Acción colectiva, movimiento de masas y liderazgo político en el siglo XX: nacimiento y funcionamiento de regímenes democráticos y totalitarios.*

OBJ 7: Interpretar el papel del pensamiento y las ideologías en la transformación de la realidad desde los orígenes de la Edad Contemporánea hasta la actualidad, a través de una aproximación a la historiografía y a los debates sobre cuestiones clave de la historia, para evaluar críticamente los diferentes proyectos sociales, políticos y culturales generados, las acciones llevadas a cabo y las experiencias vividas, desde la perspectiva ética contenida en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (criterios específicos CA1.4, CA2.4). De este objetivo tomaremos los siguientes contenidos: 1) *La*

nueva sociedad liberal: origen y funcionamiento de los sistemas parlamentarios. 2) Los imperios y la cuestión nacional: de los movimientos de liberación a la descolonización. 3) La trascendencia histórica y política de los nacionalismos en el mundo contemporáneo, un factor de conflicto y confrontación entre pueblos y Estados: de la servidumbre a la ciudadanía. Abolicionismo, derechos civiles y derechos sociales en la Edad Contemporánea.

C) Descriptores operativos y competencias clave:

-Competencia en Comunicación Lingüística: CCL1, CCL2, CCL3 e CCL5.
Da Competencia Digital: CD1 e CD3.

-Competencia Personal, Social y de Aprender a Aprender: CPSAA3.2, CPSAA4, CPSAA5.

-Competencia Ciudadana: CC1, CC2, CC3.

-Competencia Emprendedora: CE2.-Competencia en Conciencia e Expresión Culturales: CCEC1, CCEC2, CCEC3.1,

D) Contenidos de la materia.

-Del Bloque 1 «Revolución y restauración. Capitalismo, nación e imperio»:

- El trabajo del historiador: fuentes históricas, historiografía y narrativas del pasado. Argumento histórico.
- Relevancia, causas y consecuencias, cambio y continuidad. Perspectiva histórica en las narrativas sobre el pasado.
- La nueva sociedad liberal: origen y funcionamiento de los sistemas parlamentarios.
- Los imperios y la cuestión nacional: de los movimientos de liberación a la descolonización.
- La trascendencia histórica y política de los nacionalismos en el mundo contemporáneo, factor de conflicto y enfrentamiento entre pueblos y Estados: de la servidumbre a la ciudadanía. Abolicionismo, derechos civiles y derechos sociales en la Edad Contemporánea.
- Conciencia y memoria democrática: conocimiento de los principios y normas constitucionales, ejercicio de los valores cívicos y participación ciudadana. Conocimiento y respeto de los principios y normas de la Declaración Universal de Derechos Humanos. Memoria democrática en el marco del derecho internacional humanitario: verdad, justicia, reparación y garantía de no repetición.

-Del Bloque II «Primera Guerra Mundial. Periodo de entreguerras. Segunda Guerra Mundial y Guerra Fría»:

- Militarización y carrera armamentista. Diplomacia de amenaza y disuasión: acuerdos, alianzas y bloques. El mundo en guerra: guerras mundiales y grandes conflictos internacionales.
- Acción colectiva, movimiento de masas y liderazgo político en el siglo XX: nacimiento y funcionamiento de regímenes democráticos y totalitarios.