



## Facultade de Ciencias da Educación

Traballo de Fin  
de Mestrado

O movemento polos dereitos civís  
(1954-1968) a través dunha situación  
de aprendizaxe:

Resultados do traballo cun grupo de  
1º de Bacharelato

Autora: Aloia Insua González

Titor: Manuel Ramón Pousa Castelo

Curso 2022-2023

Traballo de Fin de Mestrado presentado na facultade de Ciencias da Educación da Universidade de Santiago de Compostela para a obtención do Mestrado Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obrigatoria e Bacharelato, Formación Profesional e Ensinanzas de Idiomas na especialidade de Ciencias Sociais e Humanidades

## RESUMO

Na actualidade existen en todo o globo formacións políticas que alentan medidas institucionais e uns discursos e comportamentos racistas e xenófobos aos que o alumnado de secundaria pode acceder a través das redes sociais. Neste contexto, propuxemos e executamos unha intervención educativa sobre o movemento polos dereitos civís nos Estados Unidos de América nas décadas de 1950 e 1960, nun grupo de 1º curso de Bacharelato, na materia de Historia do Mundo Contemporáneo, nunha vila costeira da comarca do Salnés. A nosa intervención educativa baseouse na aprendizaxe cooperativa e por proxectos, xunto co traballo con fontes, co obxectivo de que o alumnado tivese un papel activo no seu proceso de aprendizaxe. Para estudar as repercusións da nosa intervención levamos a cabo unha investigación-acción cualitativa coa que pretendemos analizar a receptividade do alumnado cara a este proceso de loita social e cara ás metodoloxías didácticas empregadas. Os resultados desta investigación revelaron que o alumnado demostrou interese polo tema e unha sensibilización en relación coa discriminación racial, así como a eficacia e capacidade de motivación das actividades propostas para a aprendizaxe de competencias históricas.

## PALABRAS CHAVE

Movemento polos dereitos civís, investigación educativa, traballo cooperativo, aprendizaxe por proxectos, racismo.

## RESUMEN

En la actualidad existen en todo el globo formaciones políticas que alientan medidas institucionales y unos discursos y comportamientos racistas y xenófobos a los que el alumnado de secundaria puede acceder a través de las redes sociales. En este contexto, propusimos y se ejecutamos una intervención educativa sobre el movimiento por los derechos civiles en los Estados Unidos de América en las décadas de 1950 y 1960, en un grupo de 1º curso de Bachillerato, en la materia de Historia do Mundo Contemporáneo, en una localidad costera de la comarca del Salnés. Nuestra intervención educativa se basó en el aprendizaje cooperativo y por proyectos, junto con el trabajo con fuentes, con el objetivo de que el alumnado tuviese un papel activo en su proceso de aprendizaje. Para estudiar las repercusiones de nuestra intervención llevamos a cabo una investigación-acción cualitativa con la que pretendemos analizar la receptividad del alumnado hacia este proceso

de lucha social y hacia las metodologías didácticas empleadas. Los resultados de esta investigación revelaron que el alumnado demostró interés por el tema y una sensibilización en relación con la discriminación racial, así como la eficacia y capacidad de motivación de las actividades propuestas para el aprendizaje de competencias históricas.

#### PALABRAS CLAVE

Movimiento por los derechos civiles, investigación educativa, trabajo cooperativo, aprendizaje por proyectos, racismo.

#### ABSTRACT

There are today political formations all over the globe that encourage racist and xenophobic measures, discourses, and behaviors that secondary school students can access through social media. In this context, we proposed and implemented an educational intervention about the Civil Rights Movement in the United States of America in the 1950s and 1960s, in a group of 11<sup>th</sup> grade / Year 12 (1<sup>o</sup> de Bacharelato), in the subject of Modern World History (Historia do Mundo Contemporáneo), in a coastal town in the Salnés (Galicia, Spain). The intervention was based on cooperative and project-based learning, as well as the use of historical sources, with the aim that students had an active role in their learning process. In order to study the outcome of our intervention, we carried out a qualitative action research with which we intend to analyze the receptivity of the students towards this historical process of social struggle and towards the didactic methodologies used. The results of this research revealed that the students were interested in the topic and that they showed awareness towards racial discrimination, as well as the effectiveness and motivational capacity of the proposed activities for learning historical skills.

#### KEY WORDS

Civil Rights Movement, education research, project-based learning, cooperative learning, racism.

## ÍNDICE

Introdución.....	I
I. Metodoloxía do estudo .....	4
I.1. Recollida de información.....	6
I.2. Papel da investigadora no estudo.....	8
I.3. Mostra: o grupo e a súa contorna.....	8
2. Proposta de intervención .....	9
2.1. Fundamentación metodolóxica.....	10
2.2. Actividades propostas.....	14
2.3. Sesións teóricas.....	20
2.4. Xustificación curricular .....	21
2.5. Hipóteses iniciais .....	25
3. Resultados.....	26
3.1. Análise de cancións .....	26
3.2. Análise de fotografías e textos.....	28
3.3. Análise do debate.....	29
3.4. Elaboración do <i>fanzine</i> .....	34
3.5. Resultados do Kahoot!.....	41
3.6. Resultados do cuestionario .....	42
Conclusións .....	44
Bibliografía.....	46
Anexo .....	51

## INTRODUCCIÓN

O presente traballo investiga os resultados dunha proposta de intervención educativa sobre o movemento dos dereitos civís para estudantes de 1.º de Bacharelato na materia Historia do Mundo Contemporáneo.

Durante a segunda metade do século XX tivo lugar un ciclo de mobilizacións a escala internacional dentro do que se encadra o movemento polos dereitos civís, xurdido a mediados da década de 1950. Este movemento presenta unha serie de trazos que o dotan dun interese especial para a súa abordaxe nas aulas. Foi quen de mudar a situación da poboación negra nos Estados Unidos de América no plano político, económico e social. Este movemento recolle prácticas de mobilización doutras experiencias vitoriosas (caso da independencia da India en 1947). Nel teñen importancia diversas expresións culturais, especialmente a música. Evidencia a relevancia da difusión de novas a través de imaxes e vídeos. Mostra a complexidade das posicións ideolóxicas nas sociedades e tamén na esfera política, amais do ineludible vínculo entre ambas, e destas cos medios de información e a representación dos movementos sociais. É unha cuestión que manifesta a interdisciplinabilidade da historia, unha disciplina que se serve da historia da arte, a socioloxía, a politicoloxía etc. para ser comprendida no seu conxunto. Ademais, ten unha fonda compoñente ética, que permite unha reflexión social e persoal. En suma: é un proceso histórico de amplo percorrido analítico e didáctico.

A través do coñecemento deste movemento social, o alumnado pode realizar múltiples aprendizaxes. Unha delas é a historia dos EUA durante as décadas de 1950 e 1960, que non se pode illar da Guerra Fría<sup>1</sup>, a cal, xunto coa loita pola liberdade e os dereitos civís, aparece no currículo da materia Historia do Mundo Contemporáneo no novo decreto, tal e como se verá no apartado 2.3 do presente traballo.

Para o estudo do movemento polos dereitos civís seguimos un esquema menos cronolóxico do que sociolóxico, baseado nos estudos da acción colectiva (Tarrow, 2020; Tilly, 1978, McAdam, 1982). O alumnado aprenderá a analizar este movemento social a través de categorías (por exemplo, «repertorio de acción colectiva», «oportunidades», «represión» etc.) que poden aplicarse para o estudo de todo movemento social contemporáneo<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Durante a Guerra Fría os EUA elaboraron un discurso sobre seu país como garante da democracia fronte ao «totalitarismo» soviético (e comunista en xeral). Mentres, parte da súa poboación non tiña acceso á participación nos procesos electorais, unha incoherencia sinalada ao longo das protestas polos dereitos civís.

<sup>2</sup> Por «repertorio de acción colectiva» entendemos aquilo que as persoas fan cando interveñen nun conflito con outros, así como o que saben facer e o que os outros esperan que fagan (Tarrow, 2020, p. 84). As «oportunidades»

Intentaremos, a través do coñecemento da situación da poboación negra nos EUA (antes, durante e após o movemento), abrir a porta a unha visión crítica sobre un dos problemas sociais máis relevantes do noso tempo: as actitudes racistas e antiinmigración. Pese a que non realizaremos actividades concretas vinculadas á cuestión migratoria, si se proporán ao longo das sesións preguntas ou reflexións sobre o vínculo entre o racismo, a situación das persoas racializadas en Europa mais no Estado español e os dereitos civís nestes países. Non se poden desligar os fenómenos migratorios dos discursos xenófobos que gañaron forza institucional na pasada década. Esta resposta á situación económica e migratoria actual encárnana figuras e formacións políticas como Donald Trump, Giorgia Meloni e a Lega Nord, Jair Bolsonaro, Marine Le Pen mais Rassemblement National ou Vox. Pese ás variantes no discurso e, sobre todo, na capacidade de manobra de cada líder ou partido, teñen varias características comúns. Unha delas é o «peche de fronteiras», nun intento de rematar coa inmigración ou cando menos da posibilidade de que consigan regularizar a súa situación e, así, evitar que o Estado teña obrigas con estas persoas, como en materia de dereitos laborais ou ao voto<sup>3</sup>.

Este uso de man de obra sen dereitos recorda a situación de gran parte de poboación afroamericana durante o século XX. Após a guerra civil estadounidense (1861-1865) e a fin do escravismo no país, os negros non se converteron en cidadáns cos mesmos dereitos ca os brancos. No Sur, as leis *Jim Crow* blindaron un sistema de segregación racial que organizaba os barrios, as escolas, os empregos, os espazos públicos e, polo tanto, a calidade de vida e a posibilidade de melloralala. Atopamos paralelismos cos inmigrantes aos que se lles nega unha regularización da súa situación e, polo tanto, non gozan de dereito ao voto (unha das principais reivindicacións do movemento polos dereitos civís) nin tampouco dos dereitos laborais dos cidadáns do país. Por outra banda, no Estado español non existe unha lexislación que segregue racialmente os espazos públicos nin ningún servizo. Porén, nas grandes cidades existe unha segregación por clase *de facto* (dificultade para acceder a zonas verdes, actividades culturais, centros educativos e sanitarios non-masificados...). Vista a situación económica de moitos fillos e fillas de inmigrantes, esta segregación remata por ter tamén un nesgo de raza.

---

son a probabilidade percibida de que as accións de protesta conduzan a un resultado desexado (Tarrow, 2020, p. 279). E «represión» define calquera acción de outro grupo que aumenta o custo da acción colectiva (Tilly, 1978, p. 100).

<sup>3</sup> Centrémonos aquí na cuestión racial polo tema ao que dedicamos o noso estudo; mais nestes discursos ao racismo tamén unen unha negación do cambio climático ou do alcance dos seus efectos, así como a sinalización de colectivos historicamente marxidados e organizados para reclamaren os seus dereitos (comunidade LGBTQ+, feminismo etc.) como culpables dos «males» da situación económica e social de cada un dos países. Outras das características que comparten os axentes deste espectro político é a vontade de poñer as administracións públicas ao servizo dos intereses das multinacionais, ao tempo que diminúen os recursos dedicados a servizos públicos, o que redundna na acentuación da pobreza de estratos discriminados, como adoito son as persoas racializadas.

A isto súmase que nos propios EUA se instaurou unha segregación *de facto* após as vitorias legais do movemento polos dereitos civís (nomeadamente a Lei de Dereitos Civís de 1964 e a Lei de Dereito ao Voto de 1965). Aínda que a situación da poboación afroamericana mellorou en moitas áreas da vida grazas ás reivindicacións e conquistas do movemento, segue a existir segregación racial na súa sociedade e hai unha brecha económica por raza, que afecta especialmente aos negros (fronte a outros grupos raciais de inmigrantes, coma os asiáticos ou mesmo os latinos). Segue a haber tamén unha serie de prexuízos racistas que cristalizan de forma dramática nos asasinatos de negros a mans da policía, casos se que denunciaron especialmente dende o movemento Black Lives Matter. Contra esta representación social do negro como ser perigoso e «animalesco» fronte á «civilización branca» tamén loitaron os activistas do movemento polos dereitos civís. Un dos seus obxectivos era crear unha nova representación do seu grupo social que podemos ver en distintas cuestións: a relevancia de líderes lidos, cunha boa educación, competentes intelectualmente (fronte ao prexuízo do negro pailán, inxenuo, de baixa intelixencia) ou as formas de protesta (marchas, boicots, sentadas), sempre non violentas.

Vemos, pois, que moitas das cuestións que se tratan no estudo do movemento polos dereitos civís seguen a estar de relevancia na actualidade, tanto na sociedade estadounidense (moi presente na cultura audiovisual dos adolescentes a través de Hollywood ou os *influencers*) como na de Europa e o Estado español.

Ademais, parte do alumnado coñece ou mesmo participa en movementos sociais da actualidade, en especial o feminismo. A análise dun movemento social a partir dun modelo teórico —a teoría da acción colectiva— pode axudar a establecer determinados paralelismos e, deste xeito, a comprender mellor a súa sociedade, na que participan e participarán como cidadáns de pleno dereito: un dos obxectivos da nova lei educativa e reflectido no DOG 157/2022, que trataremos no apartado 2.3 do presente traballo.

Con este estudo buscamos probar o valor didáctico da nosa proposta: queremos discernir o grao de efectividade, motivación, sentido práctico e utilidade dunha serie de actividades que entroncan con propostas xurdidas para adaptarse ao novo marco lexislativo da educación (que neste curso xa se aplica en 1º de Bacharelato), como son as chamadas «situacións de aprendizaxe»:

[...] propostas pedagóxicas que, partindo dos centros de interese dos alumnos e alumnas e aumentándoos, lles permitan construír o coñecemento con autonomía, iniciativa e creatividade dende as súas propias aprendizaxes e experiencias. As situacións de aprendizaxe representan unha

ferramenta eficaz para integrar os elementos curriculares das distintas materias mediante tarefas e actividades significativas e relevantes para resolver problemas de maneira creativa e cooperativa, reforzando a autoestima, a autonomía, a iniciativa, a reflexión crítica e a responsabilidade (Ministerio de Educación y Formación Profesional, s. d.).

Para isto deseñamos cinco actividades nas que se fai fincapé no papel do alumnado como suxeito que constrúe o coñecemento: a análise de cancións, de textos, e de fotografías en conxunto no grupo-clase, a organización dun debate por grupos e a elaboración, tamén en grupo, dun *fanzine* que funciona como produto final, xa que para compoñelo se utilizan coñecementos e destrezas adquiridos coas anteriores actividades. Desta forma, pretendemos que aprendan contidos históricos a través do manexo de fontes primarias e secundarias.

Este é un proxecto que, consideramos, achega o alumnado á análise de fontes históricas, ás lóxicas do pensamento histórico e ao coñecemento do pasado, así como á reflexión crítica do presente; cuestións que consideramos o obxectivo do ensino da historia.

## I. METODOLOXÍA DO ESTUDO

Neste apartado informaremos dos obxectivos do noso estudo, xunto coa a metodoloxía elixida para levalo a cabo, os métodos utilizados para a recollida da información, o noso papel como investigadora no centro e unha descrición da mostra.

Os nosos obxectivos parten da idea exposta por McKernan (1999): «A investigación é, esencialmente, un estudo utilitario aplicado á acción para determinar se é útil» (p. 67). Queremos, pois, determinar se a nosa intervención é beneficiosa e práctica. Para que cumpra estas características após a nosa intervención o alumnado debe aprehender contidos, procedementos de traballo vinculados coa disciplina histórica e tamén conseguir unha aprendizaxe ético-cívica.

Pola natureza do tema, queremos tamén analizar as actitudes do alumnado respecto das situacións de inxustiza social, de persoas e colectivos que aínda seguen a sufrir discriminación. Este é un estudo cunha mostra pequena nunha vila da costa da ría de Arousa, pero consideramos relevante investigar a visión deste grupo demográfico, que está a punto de integrarse na sociedade como cidadáns de pleno dereito nun momento no que abundan e gozan de crecente apoio posturas reaccionarias e abertamente discriminatorias.

Deste xeito, os obxectivos do noso estudo son:

- 1) Estudiar o valor didáctico —canto á adquisición de coñecementos, competencias e valores cívicos por parte do alumnado— da nosa proposta educativa, enmarcada na nova lexislación e as metodoloxías de aprendizaxe activa ás que anima.
- 2) Diseñar e executar unha proposta sobre un movemento social e comprobar o coñecemento adquirido polo alumnado após a nosa intervención sobre os seus eixos fundamentais e os seus vínculos con outros movementos sociais do pasado e do presente século.
- 3) Coñecer as actitudes do alumnado respecto á poboación negra e a situación de discriminación que sofre e os cambios que a nosa intervención poida producir a este respecto.
- 4) Contribuír ao coñecemento da práctica educativa en materia de ciencias sociais a través dun traballo de campo.

Para levar a cabo o noso estudo eliximos unha metodoloxía cualitativa, xa que, seguindo a Sandín (2003), se trata dunha

[...] actividade sistemática orientada á comprensión en profundidade de fenómenos educativos e sociais, á transformación de prácticas e escenarios socioeducativos, á toma de decisións e tamén cara ao descubrimento e desenvolvemento dun corpo organizado de coñecemento (p. 123).

Elixímola porque as súas características son as que mellor se adaptan ao noso contexto e aos nosos obxectivos. En primeiro lugar, esta metodoloxía pon énfase na descrición e comprensión do particular no cotián. Son estudos intensivos a pequena escala para afondar na complexidade do obxecto de estudo e na súa singularidade. Ten unha natureza interpretativa: o investigador que analiza a realidade educativa comparte o mesmo marco de referencia que as persoas investigadas, en contraste co observador externo, obxectivo e independente, propio da investigación cuantitativa (Bisquerra, 2009, pp. 276-279; Mertens, 2010, p. 225). Realizar un estudo cualitativo permítenos comprender, analizar e valorar unha práctica educativa nun centro de educación secundaria. Ao facer énfase no particular, tamén se adapta ao noso contexto concreto: un só grupo de 1º de Bacharelato.

O noso é tamén un estudo de caso, definido por John W. Creswell (2007) como

[...] un achegamento cualitativo no que o investigador explora un sistema acoutado (un caso) ou múltiples sistemas acoutados (casos) ao longo do tempo, a través de compilacións de información detalladas e en profundidade, incluíndo múltiples fontes de información (por exemplo: observacións, entrevistas, material audiovisual e documentos e informes), e informa dunha descrición do caso e de temas baseados no caso (p. 73).

Os estudos de casos informan sobre proxectos, innovacións ou acontecementos durante un período prolongado de tempo, contando a súa evolución (McKernan, 1999, p. 96). Entre as vantaxes dos estudos de caso atopamos que son apropiados para investigacións a pequena escala (nun marco limitado de tempo, espazo e recursos) e tamén son de grande utilidade para o profesorado que participa na investigación (Bisquerra, 2009, pp. 311-312); todas estas, características que cumpre a nosa investigación. O proxecto sobre o que nós informamos está atravesado por unha innovación educativa: e as chamadas situacións de aprendizaxe, que se propuxeron como nova metodoloxía de traballo nas aulas a partir do enunciado na nova lei educativa (adaptada á Comunidade Autónoma de Galicia nos decretos 156/2022 e 157/2022).

O caso que nós estudamos é a adquisición de competencias históricas e cívicas dun grupo de educación secundaria tras unha intervención educativa concreta. Isto significa que, dentro da metodoloxía cualitativa, o noso traballo entronca coas investigacións cualitativas orientadas ao cambio, que teñen como finalidade «a transformación social e a emancipación da persoa» (Bisquerra, 2009, pp. 276, 283).

Ao mesmo tempo, e tamén seguindo a Bisquerra (2009), a presente investigación é tamén de acción educativa, xa que se encadra dentro dunha «familia de actividades que levan a cabo os profesionais do ámbito social, no noso caso profesionais da educación, co propósito de mellorar a calidade das súas accións» (p. 369). A partir dos resultados de cada unha das actividades e da situación de aprendizaxe a nivel global, pretendemos extraer conclusións que permitan unha futura mellor práctica educativa: útil, eficiente e motivadora. En palabras de McKernan (1999): «A meta [da investigación] non é só emancipar os profesionais en exercicio, senón permitir unha estratexia que potencie os estudantes, de maneira que se emancipen como aprendices» (p. 73).

A nosa investigación é participativa: segue ciclos de planificación, acción, observación e introspección (a pequena escala). É un proceso sistemático de aprendizaxe orientado á praxe e induce a teorizar sobre a práctica; implica rexistrar, compilar e analizar os nosos xuízos, reaccións e impresións ao redor do que ocorre; require levar un diario no que se rexistran as nosas reflexións; e é un proceso político en canto implica cambios que afectan as persoas e realiza análises críticas das situacións (Bisquerra, 2009, pp. 370-371).

## I.I. RECOLLIDA DE INFORMACIÓN

Nesta investigación estudamos un grupo de catorce alumnos e alumnas durante un período de tres semanas e durante dez sesións (nas que se inclúen unha para o pretest e outra para o postest e a avaliación das actividades). As nosas principais fontes de información son a observación

(da investigadora e da súa titora de prácticas), as notas de campo, os traballos que recolleamos e os resultados do pretest e postest.

A observación foi unha fonte fundamental de recollida de información porque permite realizar ese proceso de investigación holístico, acompañando os distintos procesos dinámicos e cos que interactuamos (en contraste coas recollidas de datos puntuais). É tamén importante porque non todas as actividades propostas están ideadas para recoller produtos avaliábeis escritos: co obxectivo de promover o traballo colectivo e ao tempo priorizar que o traballo se faga na aula (no canto de enviálo para a casa), algunhas delas fanse comentando, analizando, discutindo... En suma: falando en alto na clase.

Con todo, os estudos de observación contan con algunhas desvantaxes, como a dificultade de cuantificar os datos e o pequeno tamaño da mostra, que á súa vez implica unha maior dificultade para xeneralizar os resultados (McKernan, 1999, p. 82). A nosa é unha pequena aproximación á investigación, pero para poder falar, por exemplo, das actitudes de alumnado de secundaria de Galiza respecto da discriminación racial, sería preciso un estudo a grande escala (e dentro deste probablemente se detectasen múltiples variacións que permitirían un estudo comparativo por capital cultural, social ou económico do alumnado). Este informaríaos —consideramos— de importantes cuestións sociais e ideolóxicas para o ámbito educativo e da didáctica da historia e a xeografía.

Para rexistrar as nosas observacións utilizamos as notas de campo, o método narrativo máis utilizado para recoller información na observación participante (Bisquerra 2009, p. 336). Nelas descríbense ou nárranse os acontecementos que se desenvolven durante as sesións das prácticas. Nós anotamos o desenvolvemento xeral da sesión (notas de observación e de procedemento) e sinalamos cuestións concretas que nos chamaron a atención ou que estaban directamente relacionada cos nosos obxectivos ou hipóteses (notas conceptuais).

Contamos coa presenza doutro suxeito observador: a titora de prácticas, presente en todas as sesións co grupo, quen tamén nos axuda a detectar reaccións ou intervencións que nos poden pasar desapercibidas dado o noso carácter como parte activa do proceso.

A modo de pretest e postest elaboramos un cuestionario (Anexo, documento 1) que o alumnado cubriu antes e despois da nosa intervención. Tamén elaboramos un cuestionario de avaliación das actividades por parte do alumnado (Anexo, documento 2) para coñecer de forma máis directa o seu parecer sobre as actividades levadas a cabo (intereses, relación co seu presente, dificultades que se presentaron, autoavaliación da súa implicación, satisfacción e suxestións) para así contar coa súa voz e mellorar unha intervención educativa que, a súa vez, debe redundar nunha mellor educación para o propio alumnado.

Desta forma contamos con tres fontes de información diferentes que se distinguen tamén na extensión e o grao de detalle, pero que nos permiten facer unha triangulación na nosa investigación (McKernan, 1999, p. 206) ao comparar e contrastar o recollido pola nosa titora, polo alumnado e por nós mesmas.

## 1.2. PAPEL DA INVESTIGADORA NO ESTUDO

O investigador ten como función a interpretación, comprensión e, neste caso, a transformación a partir das percepcións, crenzas e significados proporcionados polos protagonistas (Bisquerra, 2009, p. 278). Como investigadores somos observadores-participantes, é dicir, observamos o grupo de estudo no seu conxunto ao tempo que participamos nas actividades que se realizan (Bisquerra, 2009, pp. 329-333). Segundo McKernan (1999, p. 84), a observación participante é a técnica máis fiel ao propósito metodolóxico da investigación-acción. Pola natureza do Prácticum II somos parte activa e observadora; somos axentes non só activos, senón tamén catalizadores: pretendemos conseguir un cambio no grupo observado a través da nosa intervención.

Nós coñecemos o grupo (e viceversa), xa que no Prácticum I asistimos a cinco sesións, así como á reunión de avaliación do primeiro trimestre. Informouse o alumnado de que no Prácticum II a investigadora impartiría varias sesións de aulas. Deste xeito, a investigadora non resultou un axente novidoso nin estraño no grupo. Ademais, un dos suxeitos de estudo é irmán da investigadora, cunha relación cordial ao longo das sesións e que redundou nunha maior facilidade para recadar información, principalmente sobre a recepción que as nosas actividades tiveron no grupo.

Así mesmo, a investigadora foi alumna do centro durante o curso 2016-17 en 2º de Bacharelato, onde a titora do Prácticum lle impartiu a materia Historia de España e, ademais un dos profesores de Lingua e Literatura Galega é pai da investigadora. Todo isto redunda en que a investigadora coñecía xa as instalacións, ao demais persoal docente e ao grupo de estudo.

## 1.3. MOSTRA: O GRUPO E A SÚA CONTORNA

O presente estudo realízase nun centro de ensino público dunha vila costeira da comarca do Salnés. Nas Rías Baixas residen inmigrantes de distintas orixes: doutras provincias galegas, doutras comunidades autónomas, do continente africano e, sobre todo, da América Latina. Isto fai pertinente o noso estudo en canto axuda a coñecer as actitudes que os adolescentes «autóctonos» teñen verbo destes colectivos cos que conviven. No centro educativo hai unha

rapaza de orixe chinesa e varios rapaces latinoamericanos (da Arxentina, a República Dominicana, Venezuela etc.), ademais doutros inmigrantes peninsulares. Hai tamén alumnado de etnia xitana, principalmente na ESO. Neste curso académico non hai alumnado de raza negra, aínda que si houbo noutros anos.

O grupo-mostra é 1º de Bacharelato, coa materia Historia do Mundo Contemporáneo. Nel todo o alumnado é de orixe galega e ninguén é unha persoa racializada. Este curso 2022-23 forman parte del alumnado de dous grupos-clase de 1º de Bacharelato (B e C), polo que non se trata do grupo de referencia dos participantes. De 1º B temos dous alumnos e unha alumna, mentres que en 1º C temos nove alumnas e dous alumnos. Dun total de catorce participantes, dez son mulleres. Nas sesións do Prácticum I observamos que son os rapaces quen máis participan na aula, os que máis dialogan e responden, mentres que as rapazas adoptan un papel máis pasivo. Hai unha persoa repetindo curso e outra que volveu cursar o bacharelato tras abandonalo anos atrás. As idades da mostra móvense na franxa dos dezaseis aos vinte anos.

Coñecemos o grupo antes do inicio da intervención e da súa observación inferimos que o grupo é heteroxéneo. O alumnado vén de distintos concellos: Vilanova de Arousa, A Illa de Arousa e Vilagarcía de Arousa. A súa clasificación sociolingüística é dispar, con galegofalantes habituais e castelanfalantes. A variedade tamén a atopamos no currículo académico. Ningún suspendeu a materia Historia do Mundo Contemporáneo no primeiro trimestre, mais seis de catorce acudiron á recuperación do segundo. Os seus itinerarios tamén son diferentes: o alumnado de 1º B está cursando Latín como optativa e o de 1º C, Matemáticas Aplicadas ás Ciencias Sociais. As diferenzas na participación nas aulas de Historia responden tanto á personalidade como ao interese de cada suxeito na materia. O alumnado que xa cursara anteriores anos no IES elixiu Historia do Mundo Contemporáneo a pesar de que a outra das opcións (Literatura Universal) é coñecida por ser doado obter altas cualificacións, o que evidencia un especial interese por esta materia.

## 2. PROPOSTA DE INTERVENCIÓN

Propoñemos unha serie de actividades que introduzan o alumnado á análise de documentos históricos, ao tempo que lle permitan adquirir coñecementos históricos sobre o movemento polos dereitos civís e o inciten á reflexión histórica e social, en particular referida ás mobilizacións sociais e á forza do racismo estrutural. A nosa finalidade é que elaboren reflexións históricas propias e que as relacionen co presente e o seu contexto de xeito crítico.

## 2.1. FUNDAMENTACIÓN METODOLÓXICA

Para levar a cabo a nosa situación de aprendizaxe combinamos varios métodos e técnicas didácticas. Todas as actividades forman parte dun proxecto que se elaborará en distintas fases a través da aprendizaxe cooperativa e, nunha das actividades, a través dun debate en grupos.

A *aprendizaxe baseada no pensamento* atravesa todas as nosas actividades. En concreto, centrámonos no chamado *thinking together* (Phillipson e Wegerif, 2020, p. 34): promovemos o diálogo en grupo, onde se constrúe coñecemento colectivamente ao integrar cada contribución individual; o alumnado escóitase, nunha práctica de tolerancia e de busca de puntos en común, mentres traballamos con fontes para extraer conclusións históricas.

Eliximos traballar coa *aprendizaxe baseada en proxectos* porque nos permite involucrar o alumnado de forma activa no proceso de aprendizaxe (Hmelo-Silver, 2004): deben integrar a información que obteñen, organizala e reelaborala cunha intencionalidade determinada e traballan en grupo, axudándose entre eles para conseguir un mellor resultado. Permite incluír actividades de investigación que os fan partícipes desa construción de coñecemento e adestran as súas habilidades para a resolución de problemas (Galeana, 2006). Ademais de aprender uns dos outros a través da cooperación e traballo en grupo, coa exposición do produto final a súa aprendizaxe vai máis alá dos confíns do centro (Krauss e Boss, 2013, p. 5), ao publicalo nas redes sociais do instituto.

Ademais, todas as actividades que forman parte do proxecto son en grupo (ben grupo clase, ben en pequenos grupos), de forma que o coñecemento se poida construír en común. Optamos por unha *aprendizaxe cooperativa*, en oposición á individualista ou competitiva (a excepción dunha actividade puntual e non integrada no proxecto final, a través da plataforma *Kahoot!*). Esta metodoloxía apóiase en que a aprendizaxe aumenta cando os estudantes desenvolven destrezas cooperativas para aprender, solucionar problemas e realizar actividades significativas (Casanova Uribe, Álvarez Valdivia e Gómez Alemany, 2009). A interacción cooperativa dáse cando o estudante está tan interesado no seu traballo coma no dos demais (García, Traver e Candela, 2019). Ao realizar actividades en grupo nas que se poidan axudar mutuamente ou nas que exista unha compoñente interpretativa para abrir debates (caso da análise de fotografías ou cancións), propiciamos que se dean este tipo de interaccións.

Nas actividades en que o docente delimita os grupos, perfilanse máis as características da aprendizaxe cooperativa, como son a interdependencia positiva, a responsabilidade individual e grupal, as habilidades interpersoais e a interacción estimuladora (*Cf.* Johnson, Johnson e Holubec, 1999). Compuxemos nós os grupos, distintos en cada actividade, para así dar espazo

a dinámicas de traballo diferentes á que están acostumados (sabiamos que noutras materias eran eles quen elixían os grupos) e, en especial, para que se responsabilizasen, ao compartir o traballo cunha persoa coa que teñen menos confianza.

Esta decisión tomámola coñecendo que dentro do grupo non existían grandes conflitos, de forma que, malia organizarmos nós os equipos, existise un espazo no que se traballase con cordialidade, se axudasen uns a outros, se preocupasen polo benestar e o traballo fose verdadeiramente colaborativo. Battsich, Solomon e Delucchi (1993) observaron que estes elementos se asocian cun entorno de clase máis positivo, unha maior motivación intrínseca, unha preocupación polos demais e autoestima (p. 19).

Como Guadalupe e González (2017), pensamos que o traballo cooperativo prepara o alumnado para integrarse nunha sociedade diversa e heteroxénea, na que hai que discutir, chegar a acordos ou tomar decisións en conxunto: «Aplicando esta estratexia, contribuímos a que vivan nunha sociedade preocupada, pero tamén ocupada por axudar e, sobre todo, por traballar de maneira cooperativa entre eles, sen importar as características que constitúen a cada persoa» (p. 42).

Para tratar o movemento polos dereitos civís propoñemos unha intervención educativa encadrada na chamada *educación para a xustiza social*. Esta bebe de catro enfoques pedagóxicos: 1) a educación democrática, 2) a pedagogía crítica, 3) a educación multicultural e 4) a educación culturalmente receptiva. Fai especial fincapé nas identidades sociais, a inxustiza e a interseccionalidade (Dover, 2013) e busca deixar ao descuberto as dinámicas de poder e as estruturas hexemónicas que resultan en opresións e marxinacións continuas, nun esforzo por lograr unha sociedade máis xusta. A inspiración da teoría crítica promove a conciencia crítica nos e nas estudantes, de forma que comecen a cuestionar as xerarquías sociais. Para isto, o alumnado debe ser partícipe e mesmo artífice da súa aprendizaxe (Samuels, 2014, pp. 4-5). Seguindo a Torres e Meyers (2013), a educación en xustiza social achégalle ao alumnado maior autoeficiencia, motivación e intención de participar en esforzos de xustiza social, maiores coñecementos culturais, o desenvolvemento de habilidades de intervención interpersonal e participativa e comprometerse con outros a través de vínculos xenuínos, empáticos e colaborativos (p. 214). Algunhas das estratexias que se formulan son as discusións grupais, onde se promove reflexión sobre as identidades sociais e a resolución construtiva de conflitos; darlles frecuente *feedback* aos estudantes; invitalos a explorar temas complexos; utilizar documentos de autorreflexión; animalos a elaborar exercicios de escritura nos que mostren autorreflexións etc. (Torres e Meyers, 2013, p. 215). As actividades que nós propoñemos seguen esta liña pedagóxica; por exemplo, o traballo con fontes como fotografías ou cancións.

Queremos tamén utilizar o *debate en grupo* na nosa proposta, para o que formulamos unha actividade na que cada equipo debe argumentar por que a figura do movemento polos dereitos civís que se lle asigna é máis relevante para o movemento que as asignadas aos demais. Eliximos o debate porque así o alumnado adentra habilidades que no ensino maxistral apenas aparecen, como son as comunicativas, retóricas, persuasivas e expositivas (Delgado, 2018, p. 116), cando as habilidades vinculadas coa expresión oral son fundamentais tanto para o seu futuro profesional como para o exercicio da cidadanía e mantemento social (McKernan, 1999, p. 187). A falta de práctica de expresión oral tamén redonda nunha dificultade para a participación no día a día da aula, en ocasións causada por unha falta de confianza en si mesmos ou nas súas habilidades. En varios estudos (como Zare e Othman, 2015; Goodwin, 2003; Castillejo González, 2016), os debates probaron ser unha ferramenta adecuada para vencer o medo dos estudantes a falar en público. O aumento de tranquilidade e confianza redonda na probabilidade de participar máis no futuro, o que seguirá engadindo experiencia e melloras neste ámbito. Para un progreso significativo e prolongado no tempo sería necesario organizar unha intervención didáctica de meses ou mesmo cursos de duración (Carrillo e Nevado, 2017, p. 29). Con todo, consideramos de utilidade esta tarefa por ser unha primeira toma de contacto con este tipo de actividades e que pode funcionar como punto de inicio para animarse a proxectos futuros nos que se requira falar en público.

Esta actividade conta cunha parte previa de investigación e, ao ser en grupo, entronca co noso propósito xeral de levar a cabo unha metodoloxía cooperativa (García e Ortega, 2017, p. 50). Ao ter que realizar un traballo de busca e organización de información, ademais da participación no debate, alumnado con distintos estilos de aprendizaxe pode realizar contribucións valiosas ao traballo en grupo (Musselman, 2004, p. 345).

Queremos tamén traballar coa *relevancia histórica*, concepto desenvolvido por Peter Seixas: «Estudalo todo é imposible; a relevancia é o criterio de valoración a través do cal o historiador avalía que pezas de todo o corpus posible do pasado poden encaixar nunha historia significativa e coherente» (1994, p. 281). Para el mesmo:

Na distinción entre o anticuario e o historiador, atopamos unha guía para a educación histórica. Para que unha acción particular dunha persoa ou grupo de persoas en particular adquira significado, deben estar vinculadas, explícita o implícitamente, a unha narrativa máis ampla (Seixas, 2015, p. 6).

Como se sinalará no apartado referido ás actividades, unha das tarefas consistirá en que o alumnado faga unha selección xustificada dun número limitado de fontes, acontecementos e

personaxes históricas, para elaborar con elas un *fanzine* propio. Este labor de criba debe ir acompañado dunha reflexión entre cada elemento particular e a súa narrativa sobre o tema, de forma que os e as estudantes se familiaricen co funcionamento do pensamento histórico, no que entran xogo os criterios particulares e os distintos planos e nocións da historia (acontecementos, narrativas, estruturas...).

O proxecto final da situación de aprendizaxe, e que debe emerxer a partir dos coñecementos adquiridos en anteriores sesións, é o *fanzine*. Os *fanzines* emerxen na década de 1970 vinculados á cultura *punk*. Ante a desconformidade coa industria musical, «faino ti mesmo», e comezaron a tocar decenas de bandas nos garaxes de Gran Bretaña; ante a desconformidade coa industria editorial, «escríbeo ti mesmo», e naceron os *fanzines* (Worley, 2015). O *fanzine* é unha revista autoeditada, producida «artesanalmente, de baixo custo e sen fins lucrativos», que ten como característica fundamental «a liberdade temática e expresiva do autor» (Moraes e Moura, 2019, pp. 201-202). A liberdade deste medio permítenos acomodalo aos nosos obxectivos e, aínda que o alumnado non goza da total liberdade creativa con que os primeiros autores de *fanzine* os compuxeron, segue a ser unha actividade na que se lles permite a autoexpresión e que require de creatividade, a diferenza doutros traballos académicos.

A pesar das súas orixes nunha escena cultural na que, entre moitos outros dispositivos de «disciplinamento», se criticaba o sistema educativo pola súa rixidez e estandarización do pensamento, dende hai décadas xa se traballa con *fanzines* nas aulas, tanto para estudar este tipo de publicacións (Zenerian, 2022) como outro tipo de contidos (Thomas, 2018). No Brasil, dos Santos, Falcão e Neto estudaron o uso pedagóxico de *fanzines* en aulas de Xeografía con alumnado de 9º ano de Ensino Fundamental (14-16 anos) arredor da temática do medio ambiente e a globalización (dos Santos, Falcão e Neto, 2021) e a dinámica da natureza e o espazo xeográfico (dos Santos, Falcão e Magalhães, 2019), con resultados moi positivos (os discentes buscaban información, facían preguntas, demostraron que a aprendizaxe fora significativa etc.).

No *fanzine* grupal incluírase unha entrevista ficticia ao personaxe vencedor do debate e unha selección de fotografías, cancións e fragmentos de textos acompañados por uns breves pés. É dicir, levaremos a cabo unha Aprendizaxe Baseada en Proxectos, coa que intentamos promover o traballo interdisciplinar, a capacidade de investigación, a empatía, o traballo colaborativo e a participación construtiva (Galeana, 2006). A isto súmase un exercicio de relevancia histórica do que emerxerá unha narrativa propia sobre o movemento polos dereitos civís, onde se observará a que acontecementos ou procesos dá máis peso o alumnado.

A través destes enfoques e as actividades propostas pretendemos traballar as tres competencias históricas descritas por Domínguez-Castillo (2015, p. 38): 1) explicar

historicamente feitos do pasado e do presente, 2) utilizar as probas históricas e 3) comprender a lóxica do coñecemento histórico. Domínguez-Castillo (2015) define «pensar historicamente» como a «aprendizaxe da disciplina que require á vez coñecemento da historia (o contido substantivo do que sabemos sobre o pasado) e coñecemento sobre a historia (os conceptos, métodos e regras utilizados na súa investigación e desenvolvemento)» (p. 44). As actividades de análise de fotografías, cancións e textos, o debate e o *fanzine* funcionan como simulacros do traballo dos historiadores con fontes, dos debates historiográficos e do labor de divulgación. En suma: traballamos co alumnado o pensamento histórico, máis alá de memorización dos feitos e facendo fincapé nas lóxicas da súa construción.

## 2.2. ACTIVIDADES PROPOSTAS

Baseándonos nos métodos e estratexias didácticas expostos, deseñamos seis actividades: 1) a análise en grupo de cancións, 2) a análise en grupo de fotografías, 3) a análise en grupo de textos, 4) un debate por parellas, 5) a elaboración en grupo dun *fanzine* e 6) un *kahoot*.

A primeira das actividades que preparamos é a análise de cancións entre todo o grupo. As cancións son unha expresión cultural que foi fundamental para o movemento, en especial as vinculadas co elemento relixioso (Reed, 2005, pp. 2 e 13-17). A subxectividade compartida do canto grupal dá sensación (ao movemento e aos espectadores) de cohesión e forza. O elemento relixioso apelaba a unha sensibilidade moral estendida sobre todo polo Sur rural. Utilizar a música e as cancións de igrexa dá-lle «lexitimidade divina» a un movemento que salientaba o amor ao próximo. A través desta actividade buscamos que valoren as cancións como fonte histórica, testemuño das sensibilidades da época.

A súa duración sería dunha sesión. Proporcionámoslle a letra en inglés e traducida ao galego de cada peza (Anexo, documento 3). Tras cada escoita e lectura, o alumnado deberá indicar a toda a clase que versos lle chamaron máis a atención ou lle pareceron máis importantes para comprender o movemento ou o seu contexto, facendo unha reflexión que xustifique as súas escollas.

Para esta actividade seleccionamos seis cancións na busca de letras con referencias a elementos característicos do movemento (reivindicacións, formas de protesta, mencións ao ámbito relixioso etc.) ou ao seu contexto (discriminación, violencia, esperanza, sufrimento...). A primeira é *Go Down Moses* (1941, gravación de Jess Lee Brooks), elixida porque establece un paralelismo entre a opresión vivida polo pobo xudeu baixo os faraóns (referencia bíblica) e a situación dos negros nos EUA, en especial durante a escravitude. A seguinte é *Alabama Blues* (1966), interpretada por J. B. Lenoir. A súa letra fala dun sentimento de desarraigo cara a unha

terra onde se sufriron inxustizas e vexacións —Alabama—, da ausencia de liberdade nela e da ubicuidade dunha violencia mortal contra a poboación negra. *The death of Emmett Till* (1962), de Bob Dylan, foi seleccionada polo seu cru relato da historia de Emmett Till, de forma que o alumnado se achegue á violencia non só de forma teórica ou xeral, senón tamén coñecendo un caso concreto e sonado. Na súa letra tamén se fai referencia á impunidade de que gozaba a violencia racista nos tribunais do Sur, así como ao Ku Klux Klan. A cuarta peza é *Freedom Riders*, interpretada por Phil Ochs (s.d. recollida en *The Best of Broadside 1962-1988*, álbum publicado no ano 2000), na que fala de como co esforzo destes «viaxeiros» a liberdade habería chegar aos lugares onde aínda existía a segregación, nun canto con esperanza pero no que tamén se deixa patente a represión policial que sufriron estes activistas. *Mississippi Goddam* (1964), de Nina Simone, foi elixida por funcionar como resposta a *Go Down Moses*, na medida en que a voz lírica se mostra cansa de esperar pola xustiza e confesa incluso deixar de crer nas pregarías, é dicir, expresa un sentimento de frustración e impotencia cando após a loita contra a inxustiza seguen a sufrir violencias. Tamén é de interese porque alude á «participación das masas», xa que durante a primeira metade do século XX a maioría da poboación negra non podía exercer o seu dereito ao voto por restricións legais ou por intimidación. A última das cancións é *If I can dream*, de Elvis Presley. Composta en 1968, ano do asasinato de Martin Luther King Jr. e Robert F. Kennedy e cando Richard Nixon gaña a presidencia dos EUA, é unha das datas na que se convén que o movemento polos dereitos civís comeza a perder forza (cf. McAdam, 1982). Aquí Elvis aínda enuncia unha esperanza para o «home» a pesar da dor: mentres teña a forza para soñar (en paralelismo co *I have a dream* de M. L. King Jr.), «poderá redimir a súa alma e voar».

Xa en 1988 O'Connor insistía na necesidade de estudar os produtos televisivos e do cinema como documentos históricos: o significado de imaxes en movemento nese momento da historia. Para isto propuxo unha metodoloxía de análise de dúas fases. A primeira céntrase en buscar respostas a preguntas que se farían a calquera outro documento, a información que contén, o seu contexto, a súa influencia histórica... A segunda procura traballar coa linguaxe do medio, de forma que indaga nas intencións (e o contexto) dos autores segundo as decisións que tomaron (filmar en cor ou en branco e negro, os ángulos, o grao de improvisación etc.). O mesmo podemos aplicar á análise de fotografías. Podemos trasladar ao ámbito da imaxe instantánea as súas referencias á necesidade de lle ensinar ao noso alumnado a analizar criticamente os produtos audiovisuais que consomen, imaxes que seguen a estar presentes tanto nos noticiarios como nas redes sociais que o noso alumnado manexa.

O uso das fotografías para ensinar historia parécenos útil por varias razóns. É unha fonte coa que non están acostumados a traballaren, pero é un medio co que están en contacto constante. A imaxe, por ser unha «reprodución» da realidade, pode semellar máis obxectiva ca os textos. Porén, a fotografía «enmarca», selecciona parcelas dunha realidade máis ampla. Para podermos achegalos a unha mirada crítica ou analítica da cultura audiovisual, é importante remarcar o carácter fundamental da intención do autor ou autora. «Non hai obxectividade (nin necesidade dela) na mirada nin na fotografía» (Rodríguez de las Heras, 2009, p. 33). As fontes primarias, por próximas que sexan ao pasado no que xurdiron, deben ser contextualizadas e vistas como produto de sociedades humanas: debemos cuestionalas e integralas.

Para isto propoñemos unha actividade de análise de fotografías con todo o grupo. Comezariamos pedíndolles a análise dunha fotografía a dous discentes, sen lles darmos ningunha indicación antes, para así coñecermos o proceso que seguen para comentaren unha fotografía. Despois dariámoslles indicacións concretas para a análise e comentario destas fontes —segundo as pautas de O'Connor (1988)— e practicaríamos a escala de grupo. Aquí buscamos que aprendan a analizar este tipo de documentos, que reforcen os contidos vistos nas sesións teóricas e que se acheguen ao pasado a través das imaxes; pero tamén que se abra unha canle de comunicación e de debate sobre a interpretación de cada imaxe.

Buscamos que as fotografías tivesen elementos e protagonistas o suficientemente recoñecibles como para poder traballarmos con elas sen dificultades. Seleccionamos varias do libro *This Light of Ours* (Bond, Carson e Herron, 2011), que recolleemos no documento 4 do Anexo. Nunha delas as forzas policiais prepáranse para un ataque con gases lacrimóxenos contra manifestantes de Mississippi durante unhas protestas (imaxe O). Noutra retrátase o uso de mangueras a presión en Birmingham (1963) contra un grupo de manifestantes (imaxe D). Unha terceira amosa a varios deles encerrados en «vagóns de negros» (*nigger wagons*) de camiño ao cárcere (imaxe K). Na cuarta un home negro rexístrase para votar, cun cartel detrás del onde se advirte de que os nomes e direccións dos solicitantes serán públicos durante dúas semanas no diario (cartel claramente intimidatorio para evitar o voto negro) (imaxe I). A quinta é a dunha marcha en Alabama en 1965 na que os manifestantes ondeaban a bandeira dos EUA, en demostración da súa vontade de se integraren no país, de seren considerados cidadáns estadounidenses en igualdade no canto de loitar *contra* os EUA (imaxe C). Outra das fotografías é a dun lavabo separado para brancos e negros, moito máis pequeno e de peor calidade este último (imaxe B). Eliximos tamén unha da folga dos traballadores de saneamento de Memphis en 1968 onde, perante as forzas policiais cos fusís en alto, desfilan con carteis nos que pon «*I am a man*» (imaxe R). A famosa fotografía de Ruby Bridges saíndo da escola escoltada en 1960

foi outra das seleccionadas (imaxe Q). A última é a dun grupo de panteras negras (*black panthers*) co seu coñecido logotipo ondeando nunha bandeira situada detrás (imaxe E).

A terceira das actividades é a análise de textos, documentos máis comunmente traballados nas materias de historia. A súa dinámica é semellante á anterior, en grupo-clase durante unha sesión: darémoslles pautas para traballar con estas fontes e faremos que reparen tamén nos seus propios procesos de pensamento (deducións, sobreentendidos etc.).

Os textos foron extraídos da recompilación de Ediciones Halcón *Textos sobre el poder negro* (King Jr. *et al.*, 1968). En concreto, trátase de fragmentos de «Nuestra lucha», de Martin Luther King Jr. (pp. 25-26 e 33), mais os «Discursos y declaraciones», de Malcolm X (pp. 47, III e II7). Nos escritos de M. L. King Jr. seleccionados, o autor sinala unha cuestión fundamental para este e todos os movementos sociais: o punto de inflexión en que un colectivo se decata das posibilidades de vitoria; neste caso, após a resistencia no boicot de Montgomery (1955-1956), proba de vontade, resistencia, cohesión, apertura de oportunidades e éxito da protesta pacífica (tamén con referencias ao papel dos pastores). No outro fragmento, M. L. King Jr. denuncia a inacción dos brancos «progresistas» (*liberals*) do Sur ante a violencia contra os activistas. Malcolm X protesta contra a incoherencia de solicitar homes negros para loitaren no Exército no estranxeiro —ao tempo que o Goberno dos EUA non lles permite exercer o seu dereito ao voto como cidadáns— e contra a insuficiente reacción da poboación negra fronte ás inxustizas e violencia que sofren (enviados ás guerras mentres no Sur se facían atentados con explosivos en igrexas negras e os activistas eran asasinados). Malcolm X recórdalle tamén ao lector a historia da poboación negra, chegada como escravos. Concede tal importancia á súa historia que fala de todos eles como «exescravos», posto que o seu presente segue a estar sumamente condicionado por ese pasado.

A cuarta actividade que propoñemos é un debate. Nel cada grupo deberá argumentar os motivos polos que a figura histórica que lle asignemos foi a máis importante do movemento ou, cando menos, máis importante que as que corresponden aos outros grupos. Para isto eliximos seis figuras históricas, cunha premisa para o debate: todas elas foron importantes para o movemento polos dereitos civís. É un tema o suficientemente próximo ao alumnado como para que coñeza algunha das figuras (Muhammad Ali, Rosa Parks, Malcolm X...), pero non se atopa nos discursos políticos sobre acontecementos históricos máis repetidos nos medios de comunicación aos que están expostos. Ao non ser un xuízo sobre a «bondade» ou o «valor» en sentido individual duns suxeitos, senón que require da comprensión das persoas no seu contexto e da súa participación dentro dun proceso, buscamos que o alumnado vincule o particular co xeral dende unha perspectiva histórica e poliédrica. Xa que tratamos cun grupo tan pequeno,

asignámoslle unha figura a cada parella de estudantes. A actividade está programada para levala a cabo nunha sesión (durante uns 45 minutos, contando o tempo preciso para que o alumnado chegue á aula e lle recordemos as instrucións antes de comezar).

Para organizar o debate tivemos que tomar varias decisións clave. A primeira, que figuras do movemento seleccionaríamos. Descartamos a Martin Luther King Jr. por ser o persoeiro máis renomeado, a fin de que coñecesen outras personaxes importantes para o movemento e que houboese certa igualdade canto á información dispoñible e a posibilidade de argumentación no debate. Queríamos tamén elixir personalidades diversas, cunha implicación variada no movemento (política, social, cultural, activismo...). Isto resultou en seleccionarmos os seguintes:

- Malcolm X, por ser un líder social e político cunha ideoloxía diferenciada da de M. L. King Jr;
- Muhammad Ali, por ser unha icona social e famoso no mundo do deporte;
- W. E. B. Du Bois, por representar o traballo xudicial polos dereitos civís iniciado xa dende finais do século XIX;
- Rosa Parks, por ser das figuras máis coñecidas do movemento e ser asociada tanto con métodos de protesta pacíficos como con logros contra a segregación no Sur;
- Nina Simone, por ser unha figura cultural combativa, da que se podían extraer información das letras das súas cancións, xa traballada unha delas nas aulas; e
- Lyndon B. Johnson, por ser o presidente que conseguiu aprobar a Lei de Dereitos Civís (1964) e a Lei de Dereito ao Voto (1965), ademais de leis contra a pobreza, mais tamén por estar implicado na escalada bélica en Vietnam.

Para facermos as parellas contamos coa axuda da nosa titora. Un dos nosos obxectivos era romper as dinámicas tradicionais do grupo e manter un certo equilibrio en canto á implicación na materia e habilidade para falar en público.

A fin de preparármolos para o debate, ademais de lles dar unhas breves instrucións na anterior sesión, tamén subiremos á aula virtual un PowerPoint onde indicamos os grupos, o que debían saber, como buscaren información (fontes secundarias pero tamén primarias, xa que a maioría destas figuras teñen entrevistas, discursos ou cancións e textos publicados e dispoñibles) e a distribución dos tempos para o debate (alegación inicial de un minuto e medio por grupo, intervencións cun total de trinta minutos e minuto final de peche para cada grupo).

O proxecto final da situación de aprendizaxe é o *fanzine*. Con el o alumnado debía facer un exercicio de relevancia histórica (Seixas, 2015). A partir dunha mostra ampla que nós lles proporcionamos, debían seleccionar as fotografías, fragmentos de texto e versos de cancións que máis relevantes atopasen para explicar o movemento polos dereitos civís e redactaren un pequeno texto ou pé de foto onde expliquen a razón da súa importancia. Debería tamén incluír unha entrevista ficticia á figura vencedora do debate, escrita coa nosa guía polos membros do grupo gañador (no caso de empate, poderíamos ter varias), para exercitar así a «empatía histórica» (Endacott e Brooks, 2013). A terceira das seccións tería como obxectivo vincular o pasado co presente, coa busca dunha canción, un lema e unha fotografía vinculados a movementos sociais da actualidade. Deste xeito, no *fanzine* estarían reflectidas todas as anteriores actividades, que se materializarían nun «produto» creativo e de creación grupal.

Formamos tres grupos de traballo, co único criterio de coídar que en todos houbo cando menos unha persoa que estivese nas actividades de análise de textos e fotografías. Cada grupo de traballo, ademais de utilizar os materiais que nós lle proporcionamos, tamén debe seleccionar unha fotografía, canción e lema dun movemento social da actualidade. O traballo en equipo obriga á interacción coas visións dos outros, a unha discusión aberta, dende o respecto e a escoita: «Os *fanzines* producidos en grupo incentivan ao alumno a aprender a convivir en grupo» (Moraes e Moura, 2019, p. 203).

Para preparalo adquirimos folios de cores, imprimimos unha ampla selección de fotografías do movemento e o seu contexto (Anexo, documento 4). Imprimimos os textos traballados en clase, pedimos na cafetería exemplares de periódicos vellos para poder «xogar» coa tipografía periodística e buscamos páxinas coas que crear códigos QR.

A última actividade que realizaríamos sería un *Kahoot!* (Anexo, documento 5). Consta de dúas partes: unha con preguntas sobre o movemento polos dereitos civís e outra referida ás dinámicas dos movementos sociais ou mesmo a algún do presente, de forma que o alumnado vise canto coñecemento adquirira e como este proxecto lle dera a posibilidade de reflexionar sobre a discriminación ou os movementos sociais na actualidade. Esta actividade está menos vinculada ás anteriores, xa após a elaboración do *fanzine*. Coma no debate, no *Kahoot!* hai un elemento de competición, aínda que lles permitimos xogaren en parellas se así o preferisen (ou se o precisasen, por mor das dificultades de conexión a Internet).

Decidimos traballar con esta ferramenta só de forma puntual porque inclúe dinámicas lúdicas (como logros e podios) que dan liberdade para errar e rápido *feedback* (Stott e Neustaedter, 2013). Que os erros non teñan consecuencias nas cualificacións permite que o alumnado se anime á participación. Ao saber se a súa resposta é correcta ou non de forma

inmediata, o alumnado (e o profesorado) ten unha visión máis achegada á realidade da súa aprendizaxe antes de, por exemplo, un exame final, de forma que existe marxe de mellora. No noso caso non hai ningunha proba após o *Kahoot!*, pero si procuramos que o alumnado (re)coñeza sobre que aspectos do tema aprendeu máis e menos. É unha actividade que busca ser distendida, planificada para antes da despedida, xa cuberto o postest.

Para avaliar a calidade do desempeño do alumnado en todas as actividades (a excepción do *Kahoot!*) elaboramos rúbricas que se poden consultar no documento 6 do Anexo.

### 2.3. SESIÓNS TEÓRICAS

Preparamos dúas clases teóricas para que o alumnado poida traballar nas actividades tras unha introdución e con certa base sobre o tema. Programamos a primeira clase teórica para a segunda sesión da nosa intervención, tras completar o pretest pero antes de iniciar ningunha das actividades xa descritas. A segunda clase teórica tería lugar após a análise de cancións, de fotografías e de textos, na sesión previa ao debate. A pesar de que o eixe destas sesións é a explicación, faránselle preguntas ao alumnado ao longo da exposición do tema, co obxectivo de facelos partícipes tamén nesta parte do proceso de aprendizaxe.

A primeira sesión teórica está dedicada ao repertorio de protesta do movemento (marchas, sentadas e boicots), con especial énfase na pregunta «Por que protestaban así?». Esta permítenos falar da non-violencia e da importancia da (re)representación dos negros como colectivo na protesta. Os líderes do movemento que apostan pola protesta non-violenta inspiráronse nos escritos de Gandhi sobre as mobilizacións pola independencia da India e no ensaio de Henry David Thoreau *On Civil Disobedience* (King, 2000); mais non todos coincidían en non usar a violencia, sobre todo ante os múltiples ataques que sufrían os activistas (Nimtz, 2016, pp. 4-6). Por outra banda, en ocasións buscaron forzar unha resposta violenta das autoridades para poñer de manifesto, ante quen puidese ver as imaxes retransmitidas por televisión, a violencia que se exercía contra manifestantes pacíficos (Nimtz, 2016, pp. 6-9; Howard, 2000, p. 164). Todo isto está relacionado coa mencionada cuestión da representación do movemento e, para os activistas, do «negro», que debía presentarse ante a sociedade branca estadounidense como individuo capaz de «integrarse» nela. Ao mesmo tempo, xorde o «orgullo negro» e parte do movemento mira cara a África, reivindicando códigos de vestimenta e peiteado «propios» (por exemplo, o *afro*) e os ritmos e melodías «nados» nas súas comunidades.

Para a segunda sesión preparamos contidos vinculados coa estrutura de oportunidades do movemento: dende as migracións cara ao Norte, que permitiron novas formas de sociabilidade e unha certa mellora económica (Patterson, 1997, pp. 9-15); pasando pola importancia da base

financeira e de líderes con peso social que achegaron as igrexas negras (Morris, 1984, pp. 4-33); o decisivo do caso *Brown v. Board of Education of Topeka* (1954), polo que o Tribunal Supremo prohibiu, por unanimidade, a segregación nas escolas públicas (Patterson, 1997, pp. 387-391); até as oportunidades que abriron os gobernos de John F. Kennedy (1960-1963) e Lyndon B. Johnson (1963-1968), coa promulgación da Lei de Dereitos Civís e a Lei de Dereito ao Voto en 1964 e 1965, respectivamente.

Ademais de todas as oportunidades que apareceron para o movemento, tamén nesta sesión queremos comentar a práctica de segregación por barrios (coñecida como *red-lining*), que aparece nos estados do Norte coa migración da poboación negra cara a eles, así como a reacción dos estados do Sur ante a fin da segregación escolar —reorganizacións urbanísticas para que os distritos escolares fosen o máis homoxéneos posible en cuestión de raza, ou mesmo pechar durante varios cursos escolares as escolas públicas e concederlles bolsas aos estudantes brancos para que puidesen acceder a unha educación privada que si podía ser e, de feito, era segregada (White, 2000, pp. 72-76)—, ben como algunhas das prácticas coas que se evitaba o voto da poboación negra e que se buscaron eliminar coa Lei de Dereito ao Voto de 1965 (intimidación, favorecer a desescolarización e o analfabetismo na poboación negra etc.).

Para finalizar, queremos conectar estas prácticas coas consecuencias aínda vivas da segregación e desigualdade. En primeiro lugar, na presenza do racismo, na crenza da inferioridade das persoas negras e no convencemento de que son merecedores de menos dereitos e respecto. E, en segundo lugar, na situación de pobreza na que vive aínda importante parte da poboación negra —en 2019, un 18,8 % (Creamer, 2020)—, con dificultades para acceder a unha boa educación, vivenda, servizos médicos e incluso alimentación.

Ao longo destas dúas sesións teóricas, utilizamos a palabra negro tal e como o estamos a facer ao longo deste traballo: sen ningún tipo de connotación negativa. Buscamos con isto que o alumnado a adopte tamén sen significado despectivo, de forma que poidan referirse a este colectivo sen necesidade de utilizar outros eufemismos («de color», «morenos» etc.) por consideraren «negro» un insulto.

Para preparar ambas as sesións, deseñamos dúas presentacións para proxectar. Nelas incluímos esquemas, fotografías do momento, mapas, gráficas e liñas do tempo, na busca de complementar a nosa explicación con documentos visuais variados e pertinentes.

#### 2.4. XUSTIFICACIÓN CURRICULAR

Un dos obxectivos de fondo do noso estudo é observar os resultados da aplicación de metodoloxías que se adecúen á nova lei educativa, coa que nós traballamos a partir do Decreto

157/2022 do 15 de setembro, polo que se establecen a ordenación e o currículo do bacharelato na Comunidade Autónoma de Galicia. É por isto que cómpre sinalar os obxectivos, criterios de avaliación e contidos da materia cos que tratamos na nosa intervención educativa, ben como as competencias que traballamos a través das distintas actividades.

A nosa proposta é para a materia Historia do Mundo Contemporáneo, que se imparte como optativa en 1º de Bacharelato. Os seus contidos na nova lei educativa (DOG 157/2022) abarcan a historia dos séculos XIX e XX a escala internacional, aínda que na súa maioría centrados no Occidente. O movemento polos dereitos civís é parte dos movementos sociais durante a Guerra Fría, na que se centra o Bloque 2, «Primeira Guerra Mundial. Período de Entreguerras. Segunda Guerra Mundial e Guerra Fría», aínda que abrangue tamén contidos dos bloques 1, 3 e 4 (pp. 50857-50861).

Do Bloque 1, que se corresponden cos criterios de avaliación 1.1 e 1.3:

O traballo do historiador: fontes históricas, historiografía e narrativas do pasado. Argumentación histórica. Relevancia, causas e consecuencias, cambio e continuidade. Perspectiva histórica nas narrativas sobre o pasado. [...] A loita pola liberdade [...]. O uso da violencia e da protesta social nos séculos XIX e XX. Revolución e reacción. [...] da servidume á cidadanía. Abolicionismo, dereitos civís e dereitos sociais na Idade Contemporánea. [...] Conciencia e memoria democrática: coñecemento dos principios e normas constitucionais, exercicio dos valores cívicos e participación cidadá. A memoria democrática no marco do dereito internacional humanitario: verdade, xustiza, reparación e garantía de non repetición (DOG 157/2022, p. 50857).

Do Bloque 2, que se corresponden cos criterios de avaliación 2.1, 2.2, 2.3 e 2.4:

Acción colectiva, movemento de masas e liderado político no século XX: nacemento e funcionamento dos réximes democráticos e totalitarios. [...] Transicións políticas e procesos de democratización nos séculos XX e XXI. [...] Movementos sociais en favor da igualdade de dereitos, do recoñecemento das minorías e contra a discriminación (DOG 157/2022, p. 50858).

Do Bloque 3, que se corresponden cos criterios de avaliación 3.3 e 3.6:

Niveis, condicións e modos de vida nas sociedades contemporáneas: grupos, clases sociais e desigualdade social. Clases medias e estado do benestar nas sociedades avanzadas. [...] Grupos vulnerables e marxidados. O papel do suxeito colectivo na historia contemporánea. [...] Identidade e sentimentos de pertenza: recoñecemento da diversidade identitaria, tolerancia e respecto ante as manifestacións ideolóxicas e culturais, e recoñecemento e defensa da riqueza patrimonial. [...] Valoración e respecto á diversidade social, étnica e cultural: tolerancia e intolerancia na historia do mundo contemporáneo. Defensa dos dereitos das minorías. (DOG 157/2022, p. 50859)

E do Bloque 4, correspondente ao obxectivo 4 e o criterio de avaliación 4.1: «Os conflitos fratricidas no mundo contemporáneo: pasados traumáticos e memoria colectiva. Recoñecemento, reparación e dignificación das vítimas da violencia» (DOG 157/2022, p. 50860).

Os criterios de avaliación corresponden aos obxectivos 1, 2, 3, 4 e 8 da materia. O primeiro deles fai referencia aos «movementos, accións e transformacións históricas que contribuíron ao afianzamento da liberdade no mundo contemporáneo». O segundo abarca a toma de conciencia do grao de violencia dos conflitos da Idade Contemporánea; vinculámolo coa violencia que se exerceu contra a comunidade negra, tanto por mero racismo como con lóxicas represivas ou reactivas fronte ao movemento polos dereitos civís. A condición da poboación negra na sociedade dos EUA do século XX (así como doutras razas, tanto nos EUA coma no contexto do propio alumnado) é un dos casos paradigmáticos de «desigualdade» (en termos de dereitos políticos, situación económica e representacións sociais), concepto sobre o que versa o obxectivo 3. Para comprender a configuración de identidades colectivas, como require o obxectivo 4, o movemento polos dereitos civís tamén é un exemplo operativo, pois unha das súas grandes metas era reformular no imaxinario popular a imaxe do negro. Por último, o obxectivo 8 considera os mecanismos de submisión e control, así como as loitas contra a discriminación e pola dignidade; cuestións das que non se pode fuxir ao abarcar o movemento. O contido da nosa proposta encaixa con criterios de avaliación dos catro bloques: CA1.1, CA1.3, CA2.1, CA2.2, CA2.3, CA2.4, CA3.2, CA3.3, CA3.6 e CA4.1. Os obxectivos e os criterios de avaliación con que traballamos están vinculados do seguinte xeito:

OBXECTIVOS DA MATERIA	CRITERIOS DE AVALIACIÓN
OBX1	CA1.1 e CA2.1
OBX2	CA2.2. e CA4.1
OBX3	CA2.3
OBX4	CA1.3, CA2.4 e CA3.3
OBX8	CA3.6

Coas nosas actividades queremos traballar con sete das competencias indicadas no Decreto 157/2022 (pp. 50583-50593): a Competencia en Comunicación Lingüística (CCL1, CCL2, CCL3, CCL5), a Competencia Plurilingüe (CP1), a Competencia Dixital (CD1, CD3), a Competencia Persoal, Social e de Aprender a Aprender (CPSAA1.1, CPSAA1.2, CPSAA 2, CPSAA3.1, CPSAA3.2, CPSAA5), a Competencia Cidadá (CC1, CC2, CC3), a Competencia Emprendedora (CE1) e a Competencia en Conciencia e Expresión Culturais: CCEC1, CCEC2,

CCEC3.1, CCEC3.2, CCEC4.1, CCEC4.2.). A única ausente é a Competencia Matemática e Competencia en Ciencia, Tecnoloxía e Enxeñaría.

Na nosa proposta tamén seguimos as liñas de actuación no proceso de ensino e aprendizaxe que sinala o decreto para a nosa materia (DOG 157/2022, pp. 50861-50862). Buscamos actividades que «favorezan a capacidade de aprender por si mesmos e promovan o traballo en equipo» (debate, *fanzine* etc.) e «resulten atractivas para os estudantes con intereses, motivacións e diversas capacidades, que contribúan a reducir as desigualdades que poidan existir entre eles» (actividades con dinámicas e que requiren de calidades diferentes, como a expresión oral ou escrita, o traballo en grupo, a selección de información...). Procuramos a «atención individualizada» ao realizar case todo o traballo que requiren as actividades na aula, onde poden consultarnos calquera dúbida ou podemos detectar as súas dificultades. Con estas actividades tamén traballamos «a comprensión lectora, a expresión oral e escrita» e tentamos fomentar a creatividade. Buscamos introducilos ao traballo con fontes, co obxectivo de acadar un «uso rigoroso e crítico». Ao abarcar un tema da historia social, esperamos achegalos a unha das «principais teorías e correntes académicas no ámbito da historia». Procuramos tamén exercitar o «pensamento crítico, fundamentado e razoado, ao igual que a transferencia de información e do coñecemento elaborado» mais a aprendizaxe activa (busca do significado do obxecto da aprendizaxe, vinculado co coñecemento previo e unha reflexión sobre as súas consecuencias) tanto cos comentarios de cancións, textos e fotografías coma no debate e na elaboración e publicación do *fanzine*.

Intentamos tamén que a historia do mundo contemporáneo, e neste caso o movemento polos dereitos civís, sirva para que o alumnado adquira coñecementos e habilidades «que poida empregar no futuro para afrontar as diversas situacións que lle depara a vida, xa sexa en beneficio do seu desenvolvemento persoas, social, académico ou profesional». Todo isto a través do «desenvolvemento de situacións activas de aprendizaxe nas que se leven a cabo propostas de indagación e investigación, baseadas en proxectos de interese científico, cultural e social, e nas que o alumnado sexa o encargado de procesar a información, construír o coñecemento e transferilo».

Unha das propostas que se fai dende o Ministerio de Educación é o traballo a partir de situacións de aprendizaxe. Estas céntranse na adquisición e o desenvolvemento de competencias clave e específicas, co «alumnado como axente da súa propia aprendizaxe». Dan importancia ao vínculo entre o aprendido e o contexto en que vive a través de «propostas pedagóxicas que, partindo dos centros de interese dos alumnos e alumnas e aumentándoos, lles permitan construír o coñecemento con autonomía, iniciativa e creatividade dende as súas

propias aprendizaxes e experiencias», con actividades «significativas e relevantes para resolveren problemas de maneira creativa e cooperativa, reforzando a autoestima, a autonomía, a iniciativa, a reflexión crítica e a responsabilidade» (Ministerio de Educación y Formación Profesional). Todas as actividades que deseñamos requiren ou permiten o traballo en grupo. Ademais, ao traballar coa análise de fontes, a elaboración de argumentos para o debate e a selección razoada de documentos, sempre está presente a reflexión crítica sobre o tema que estamos a tratar. Procuramos tamén darlle ao alumnado unha marxe considerable de autonomía, en especial na preparación do debate así como na creación do *fanzine*. Unha autonomía que buscamos vincular coa creatividade e co pensamento crítico.

En suma: o noso proxecto adáptase á nova lei educativa e ao decreto que rexe na nosa comunidade autónoma, tanto no ámbito de contidos e obxectivos coma no de adquisición de competencias e nos tipos de actividades e práctica educativa aos que se anima.

## 2.5. HIPÓTESES INICIAIS

As nosas hipóteses de partida, tendo en conta o noso grupo, as actividades, o tema e o contexto social en que estamos inseridos, son as seguintes:

- Sobre a receptividade verbo da nosa metodoloxía:
  - As actividades en grupo e mais as dinámicas conseguirán que os discentes cun estilo de aprendizaxe máis activo se involucren e motiven.
  - Como grupo, existirá un receo ante novas actividades que requiren da súa participación activa, por saíren da súa rutina.
  - Existirán dificultades para unha adecuada expresión tanto escrita coma oral, coñecida esta información a través doutros docentes.
- Sobre o seu interese e coñecemento sobre o tema:
  - Existirá unha falta de interese por un tema máis limitado no tempo e no espazo ca a maioría dos que se tratan na materia Historia do Mundo Contemporáneo (a Revolución Industrial, as revolucións liberais, as guerras mundiais, a descolonización...).
  - Estarán informados sobre as recentes protestas contra o racismo, en especial o *Black Lives Matter*, xa que tivo moita repercusión nas redes sociais.
  - Coñecerán algunha expresión cultural relacionada co movemento, ben das décadas de 1950 e 1960, ben algunha actual que trate o movemento ou acontecementos da época.

- Sobre a nova perspectiva histórica:
  - Existirán dificultades, cando menos iniciais, para seguir o fío de contidos non ordenados cronoloxicamente.
  - A súa capacidade para ver os procesos no «tempo longo» será reducida, xa que adoito os temas nos libros de texto e en currículos anteriores semellan compartimentos estancos.
  - A maioría terán naturalizado o exercicio da violencia na historia tras estudar as guerras mundiais e consumir produtos audiovisuais onde a violencia explícita é común, de forma que apenas cause impacto neles.

### 3. RESULTADOS

Deseguido consideraremos os resultados das cinco actividades: a análise de cancións, de fotografías e de textos, o debate e a elaboración do *fanzone*. Xunto a isto veremos as diferenzas nas respostas do cuestionario antes e após a nosa intervención.

#### 3.1. ANÁLISE DE CANCIÓNS

A primeira actividade que levamos a cabo foi a análise de cancións<sup>4</sup>. Eliximos seis, mais nesta primeira sesión só deu tempo a comentar cinco, polo que a última quedou para un dos días en que non estaba presente todo o grupo.

Unha das nosas hipóteses é a existencia dun receo ante actividades que requiran da participación activa por non estaren acostumbrados, o que aquí se confirmou. Aínda que ao longo da sesión máis estudantes se foron animando a participaren, a comentarmos as cuestións que lles parecían máis relevantes e tamén a formularen dúbidas sobre o que non entendían, a análise das dúas primeiras cancións foi moi breve: algúns non comprendían a mecánica da actividade e outros dubidaban de se era pertinente o que anotaran.

En total participaron oito de trece presentes, tanto rapaces como rapazas. As frases seleccionadas que máis se repetiron, agrupadas por canción, foron as seguintes:

---

<sup>4</sup> Ningún coñecía ningunha das cancións. Só unha rapaza foi quen de indicar un dos estilos de música que escoitamos como *blues* e só uns poucos sabían quen era Bob Dylan. Algúns máis sabían xa quen era Elvis Presley; pero, en contra do noso suposto, ningún vira o *biopic* estreado en 2022 (*Elvis*, dir. Baz Luhrmann). A cultura deste contexto ou os produtos que a revisan sonlle alleos á maioría. Non reaccionaron ao aspecto musical das cancións, xa que estaban máis concentrados nas letras e, sobre todo, nas situacións de violencia que describen.

- *Go down Moses*: «Tan fortemente oprimidos que non o podían soportar» e «Nunca máis estarán [untados] en aceite de escravitude».
- *Alabama Blues*: «O meu irmán foi detido pola miña nai, e un policía matouno a tiros», «Agora estás intentando levar a miña liberdade lonxe de min», «Oh Deus, desexo que te levantes algún día» e «Tes a miña xente tras unha cerca de arame de pugas».
- *The death of Emmett Till*: «Foi só polo pracer de matalo e velo morrer lentamente», «Porque o xurado os atopou inocentes e os irmáns quedaron libres» e «Había sons de gritos dentro do palleiro, houbo sons de risas na rúa».
- *Freedom Riders*: «Entenderán que un home non é un home ata que ten todas as liberdades da terra» e «Aos brancos gústalles manter os negros abaixo».
- *Mississippi Goddam*: «Nenos de escola sentados no cárcere», «Só dáme a miña igualdade» e «Creo que cada día vai ser o meu último día».

Para a análise de *If I can dream* só contamos cun alumno e unha alumna, xa que ese día o centro organizara unha excursión para o alumnado de 1º de Bacharelato. El marcou as frases «Fortes ventos de promesa que barrerán a dúbida e o medo», para sinalar a sensación de medo e tamén «rechazo» (sic) que existía, e mais «Estamos perdidos nunha nube / Con demasiada choiva», por ser unha «definición moi apropiada da situación». Ela elixiu «Se podo soñar cunha terra mellor / Onde camiñan da man todos os meus irmáns / Dime por que, por que non se pode facer realidade o meu soño» e mais «Debe haber paz e entendemento algunha vez», por seren expresións de esperanza e de unión.

Á maioría resultoulles impactante a violencia que se exercía, tanto en termos psicolóxicos (medo) como de violencia física e no plano estrutural (opresión, falta de liberdades). A pesar de que nestas letras tamén había referencias á loita pola liberdade e á posibilidade de crear un mundo mellor, só unha foi elixida por un alumno: «Pero se todos nós, a xente que pensa viva, se désemos todo o que podemos dar / Poderíamos facer desta gran nosa terra un lugar mellor para vivir» (*The death of Emmett Till*).

Pese ao dominio temático da violencia e o sufrimento, houbo unha gran variedade nas súas eleccións. Isto enriqueceu as posibilidades de comentar distintos aspectos sobre o movemento, como as referencias a Deus e ás pregarías mais a importancia da relixión, así como a impunidade da violencia racista no Sur perante os tribunais, ou mesmo as referencias á crenza dunha infiltración de comunistas dentro do movemento (Anexo, documento 7).

O que máis os impresionou foi o asasinato de Emmett Till. Ao ensinalles as fotografías do funeral co cadaleito aberto (para explicar por que a súa morte transcendera a nivel nacional),

algunhas das rapazas fixeron acenos de rexeitamento e un dos rapaces indicou no cuestionario final que aquilo que lle parecera máis interesante fora «cando falamos sobre a canción de Emmett Till», porque «foi moi impactante». De resultas, a nosa hipótese sobre a leve pegada que deixaría a violencia no alumnado demostrou ser falsa. Con todo, hai que ter en conta as decisións que tomamos para tratala na aula: 1) non é nun contexto bélico; 2) tratamos a violencia estrutural pero, ao referirmos episodios violentos concretos, «humanizamos» as vítimas (ao darlles nome, aludirmos ao seu lugar de orixe, traballo, familia etc., aínda que sexa só de forma breve); 3) fixémoslos traballar con fontes primarias, o que os involucra máis na análise (e valoración) da violencia; e 4) os ataques evocados nas pezas musicais son asasinatos nos que hai asañoamento ou sen que a vítima teña posibilidade de defenderse.

Para un mellor funcionamento desta actividade sería preferible que o alumnado xa estivese acostumado á súa dinámica. Malia isto, que a primeira fonte primaria fosen cancións serviu para introducilos nunha dinámica de actividades diferentes ás que si están acostumbrados. Permittiunos poñer de relevancia o valor do patrimonio cultural inmaterial tamén como fonte, amais de empezar a crearmos un ambiente de traballo novo. É unha actividade que os achega ao pasado doutros xeitos e que se pode adaptar a outros períodos ou procesos históricos da Época Contemporánea<sup>5</sup>.

### 3.2. ANÁLISE DE FOTOGRAFÍAS E TEXTOS

Polos imprevistos na distribución das sesións (un festivo local, unha excursión e un día de folga), as actividades de análise de fotografías e textos non contaron coa participación dunha mostra representativa do grupo, o que nos dificulta a análise dos seus resultados. É no *fanzine* onde realizaron un exercicio de relevancia histórica e onde podemos comentar mellor os resultados de traballar con este tipo de fontes.

Con todo, fomos quen extraer información valiosa desta actividade: existe unha gran diferenza na forma de os discentes achegárense a cada tipo de documento. Ante as imaxes, o primeiro que facían era enunciado unha interpretación, mentres que ante os textos mostraban unha actitude máis reflexiva: primeiro parafraseaban o lido para despois intentaren explicalo. Este dispar achegamento ás fontes pode proceder de dous factores. Por unha banda, vivimos

---

<sup>5</sup> Por exemplo, traballar coas letras dos himnos patrióticos (ben como outros símbolos nacionais) para tratar a emerxencia do nacionalismo; con letras satíricas contra os poderes; cos lemas e cancións das transicións democráticas europeas e americanas (o *Grândola Vila Morena* ou *Chile, la alegría ya viene*); incluso traballar con cancións das últimas décadas como reflexo da sociedade da que forman parte. Sería posible facer algo semellante con letras ou poemas doutros momentos históricos. Aínda que maioría da música «popular» do pasado apenas chegou a nós (por non existiren medios para gravala) e ten unhas características diferentes da que está acostumado a escoitar o alumnado, sería interesante avaliar o seu uso como fonte primaria nos cursos de 1º, 2º e 3º da ESO.

nunha cultura da imaxe e a inmediatez na que ambas están estreitamente vinculadas, xa que a imaxe pretende transmitir toda a información só con vela. Por outra, afrontaren textos escritos cunha linguaxe distinta á que están habituados fai que sexan máis cautos á hora de explicaren ou interpretaren o que están a ler.

Para a análise de fotografías foi preciso facer fincapé noutra forma de achegáranse a elas: primeiro cunha descrición, despois buscando unha posible intención do autor da fotografía (ou do texto, xa que en ambos os casos era algo ao que non se referían), deducir o contexto a partir de elementos visibles e, finalmente, dar unha interpretación vinculando todo o anterior, para evitar as deducións instantáneas sen considerar posibilidades alternativas ou o porqué da súa propia interpretación.

### 3.3. ANÁLISE DO DEBATE

Para analizarmos os resultados do debate seguimos os criterios de Carrillo e Nevado (2017, pp. 22-25): 1) introdución e localización no tema da sustentación e os contidos por tratar; 2) capacidade de síntese, selección da información e manexo do tempo en cada un dos integrantes do grupo, ben como claridade e veracidade das explicacións; 3) elocuencia (ton de voz, xesticulación, manexo do espazo, confianza, relación co auditorio); e mais 4) estruturación do discurso (cohesión e coherencia en cada un dos integrantes do grupo). Tamén tivemos en conta a capacidade de argumentación e a fondura do razoamento ao redor da pregunta central, así como a axilidade e habilidade demostrada nas réplicas<sup>6</sup>.

Na alegación inicial todos os grupos fixeron un breve resumo biográfico do seu personaxe, con referencias ao contexto de discriminación ou ás experiencias vitais que levaron cada unha das figuras a participar no movemento (a excepción de Lyndon B. Johnson, cuxas referencias xa son sobre as leis que aprobou no seu mandato). Xa aquí se perfilan as cuestións en que o grupo de Malcolm X centraría a súa argumentación (importancia da achega ideolóxica e liderado) e Muhammad Ali (referente, peso social), W. E. B. Du Bois (difusión das situacións de inxustiza) e Lyndon B. Johnson (importancia das súas accións como presidente).

Para a selección de información, dous grupos toparon dificultades. O encargado de defender a cantante Nina Simone declarou ter problemas para atopar accións concretas que estivesen implicadas no movemento, a pesar de analizarmos unha das súas cancións en sesións anteriores e sinalarmos como a música xogou un papel fundamental tanto na difusión de reivindicacións e información como na conformación de novas identidades. Outro caso foi o de

---

<sup>6</sup> No documento 8 do Anexo pódense consultar os distintos aspectos que cada grupo tratou, de cadansúa figura.

Rosa Parks: malia que o grupo elixiu unha liña de argumentación convincente —a de ela realizar a primeira acción de protesta que se enmarca no movemento e que derivaría na primeira gran demostración de forza e determinación social—, mencionan escasa información coñecida sobre o personaxe. Para o caso de Lyndon B. Johnson non houbo tanto un problema de selección de información como de elección do contexto en que utilizala: un dos membros abriu a súa alegación coa escalada bélica en Vietnam durante a súa presidencia, guerra na que se mataron «moitísimos civís e se deixou Vietnam feito unha auténtica desgraza». Aínda que non parece que este fose o seu obxectivo, funcionou como defensa ante posibles ataques sobre a cuestión de Vietnam. Ao recoñecer os erros dende un principio, pese a que o grupo de Muhammad Ali retomou o tema de Vietnam durante o debate, ninguén atacou explicitamente o grupo do presidente Johnson polas súas decisións nesta materia.

En canto á elocuencia, os rapaces son quen máis cómodos se mostran na comunicación oral (destacan tres dos catro) e as dúas rapazas que máis tímidas se mostraron ao longo das actividades tamén son quen máis dificultades mostran para se expresaren con claridade. Mais tamén observamos a involucración no debate de tres rapazas adoito pouco participativas, dúas delas no mesmo equipo, cun esforzo activo por defender a súa figura (Rosa Parks) ante as demais e cunha liña argumentativa clara. Outra das rapazas (equipo de Muhammad Ali) participou ao mesmo nivel ca o seu compañeiro (igualdade que non vimos no equipo de Malcolm X e L. B. Johnson, onde os rapaces eran quen máis e con maior confianza argumentaban e respondían) e incluso saíu vitoriosa dun breve intercambio co rapaz encargado de Johnson.

Ante estes resultados non é posible facer unha afirmación tallante sobre as diferenzas de xénero na expresión oral ou nos estilos de argumentación, algo que preocupa os investigadores que traballan sobre o uso dos debates (*cf.* Goodwin, 2003, p. 2), mais si se observa unha tendencia a unha maior confianza no que se está a dicir por parte dos rapaces, o que redundaría nunha mellor expresión oral e retórica. Webb (2008) indica:

Algúns membros son moito máis activos e influentes ca outros. As características da personalidade poden explicar algúns efectos como que os extravertidos e enerxéticos son quen falan a maior parte do tempo. [...] Os estudantes cun alto status, especialmente cun alto nivel académico ou características de status de pares (atractivo percibido ou popularidade), tenden a ser máis activos e influentes ca os individuos de status baixo, mentres que os individuos de status baixo tenden a ser menos asertivos e máis ansiosos, dan menos suxestións e menos información ca as persoas de status elevado (p. 206).

Os resultados a este respecto no noso grupo foron heteroxéneos. Dous dos rapaces que máis participaron amosan unha personalidade extravertida e un alto nivel académico. Mais tamén participaron con interese rapazas dun menor nivel académico, tanto introvertidas como extravertidas. A rapaza de maior nivel académico, tamén introvertida, fixo intervencións breves e, no cuestionario de avaliación de actividades, sinalou como dificultade: «Cústame moito a expresión oral». No noso grupo as diferenzas en status social de cada estudante non eran significativas. Mais aquí entran en xogo outros factores aos que tivemos menor acceso, como a autopercepción e o medo ao erro en público, que non sempre está ligado co status social (é dicir, coa percepción dos demais sobre un mesmo).

Pese a ser o seu primeiro debate e nós intentarmos fomentar un ambiente de comodidade ou tranquilidade, non houbo en ningún momento comentarios fóra de ton. Algunhas intervencións de compañeiros (por exemplo, ao realizalas con moita seriedade) ás veces provocaban risos en absoluto mal intencionados, pero que testemuñan a sorpresa de escoitaren aos seus iguais explicárense e reflexionaren con paixón sobre un tema (de aí a comicidade da situación).

En todos os grupos se utilizou a palabra «negro» con naturalidade, algo que intentamos promover dende as nosas explicacións para así descargala da súa connotación negativa. Nun dos intercambios, a defensora de Muhammad Ali citou a súa frase *No Vietcong ever called me "nigger"*. O defensor de Johnson preguntoulle se sabía o significado da palabra, ao que ela preferiu responder utilizando un insulto («gilipollas») para demostrar que a entendía, ao menos no contexto. Ante a insistencia do compañeiro, rematou por traducila como «negro de mierda». Disto deducimos que si coñecía o significado, mais prefería non utilizar unha expresión tan despectiva após o visto na clase sobre a discriminación e violencia contra os negros. Á fin, conseguise o uso normalizado da palabra «negro», ao tempo que certa conciencia sobre as connotacións doutro tipo de denominacións.

Todos os grupos cunha liña de argumentación clara (os de Malcolm X, Muhammad Ali, W. E. B. Du Bois, Rosa Parks e L. B. Johnson) foron quen de manteren a coherencia ao longo do debate, tanto entre as intervencións dos integrantes do grupo como nos intercambios con outros. Isto demostra un traballo colectivo previo e unha reflexión sobre o significado das figuras no movemento, frutíferos. No caso de Nina Simone observamos unha dificultade para establecer un vínculo entre as expresións culturais mais o movemento e as distintas posicións no seu seo; para os membros deste grupo, o noso traballo coa análise de cancións non foi suficiente para que interiorizasen esta idea. O núcleo das argumentacións de cada un dos demais grupos foi o seguinte:

- Malcolm X foi un líder que convenceu a moita xente de loitar polos seus dereitos e negarse a ser tratada como inferior; malia a súa difícil vida, a súa relevancia era tal, que as autoridades o vixaron e perseguiron.
- Muhammad Ali foi un referente de éxito e un orgullo para a poboación negra: unha persoa renomeada que aproveitou a súa fama para tomar postura en contra do racismo e a discriminación, pese ás consecuencias negativas que lle comportou.
- W. E. B. Du Bois reivindicou a igualdade de dereitos e participou en iniciativas e grupos que loitaban contra as leis de *Jim Crow*, ademais de apoiar outros movementos polos dereitos das persoas, como o sufraxista. Rexistrar e analizar por escrito a situación da poboación negra era preciso para que esta información chegase a outra xente dentro e fóra do país, en especial antes da expansión da televisión.
- Rosa Parks, coa súa «pequena» acción, contribuíu a desencadear un movemento social contra o racismo e contra a segregación racial nos EUA.
- Lyndon B. Johnson foi un apoio político fundamental para que se lexislase en favor das demandas do movemento, a pesar da oposición dentro do Partido Demócrata.

Porén, non todas as argumentacións foron da mesma calidade. Aquí destacan os grupos de Malcolm X, Muhammad Ali e Lyndon B. Johnson, nunha discusión sobre que aspecto é máis «importante». O de Malcolm X resaltou a importancia dos persoeiros, líderes que son capaces de dar voz e organizar multitudes para reivindicar os seus dereitos; así mesmo, salientou o seu caso como exemplo de vítima dun sistema racista, mais capaz de superar grandes adversidades e de entregarse a unha ideoloxía que insistía no autogoberno da comunidade negra. O grupo de Muhammad Ali apuntou a súa relevancia como heroe para a comunidade negra por ser un exemplo de excelencia física e de axilidade intelectual, así como alguén disposto a tomar posición publicamente a favor da loita polos dereitos civís malia as negativas repercusións na súa carreira. E o grupo de Lyndon B. Johnson insistiu na necesidade de figuras que ostenten o poder para poder levar a cabo reformas ou verdadeiros cambios, xa que a reivindicación ou a inspiración non son suficientes<sup>7</sup>. Pese a que non houbo ningunha conclusión sobre esta discusión, os tres grupos demostraron habilidades retóricas, argumentacións capaces de vincular os seus personaxes e os dos outros co seu contexto, así como unha escoita activa das posicións dos demais.

---

<sup>7</sup> «[...] pero socialmente non só se conseguen os cambios, tamén tes que ter unha forza política [...] Sen unha forza como foi Lyndon B. Johnson ou un gran líder como foi Malcolm X, non podes chegar aos cambios nin a sacar tantas leis; e se o fas, precisarías de moitísimo máis tempo [do que fixo falta]» (sic).

Os resultados desta actividade superan as proxeccións das hipóteses iniciais. Considerabamos que comportaría maiores dificultades unha actividade que requiría de tal participación pola súa parte e dun importante traballo previo de busca de información, diálogo entre membros do grupo e reflexión histórica. Porén, demostrouse unha busca e selección de información pertinente, un esforzo por participaren seguindo os obxectivos do debate (con independencia dos resultados) e un bo traballo en grupo en case todos os casos. De feito, observamos como ao longo do debate todos demostraban unha maior confianza e tranquilidade na exposición dos seus argumentos: consideramos que, de organizarmos varios debates ao longo do curso, as habilidades que demandan este tipo de actividades (en especial as vinculadas coa expresión oral) mellorarían significativamente. É unha actividade que logrou a motivación do grupo e unha primeira aproximación a novas formas de traballo que permiten potenciar importantes competencias. Pese á marxe de mellora (tanto da nosa organización como da participación do alumnado), bríndanos importante información sobre a eficacia destas liñas de traballo.

A diferenza do sucedido en anteriores actividades, aquí si podemos utilizar a rúbrica que preparamos (Anexo, documento 6d). Demostrou ser máis útil como instrumento de avaliación ca como técnica de recollida de información para unha investigación, xa que facilita vincular un desempeño a unha cualificación, pero non é flexible para anotar cuestións imprevistas, narrar a sesión ou citar frases utilizadas polos estudantes.

Houbo pouco tempo para explicar en que consistía o labor do xurado, polo que apenas se fixo traballo previo ao debate. Con todo, esforzouse por ter en conta toda as variables que lle pedimos. Para anunciar o grupo vencedor tivemos en conta o seu criterio: pese a que houbera un mellor desempeño retórico nos grupos de Malcolm X e Lyndon B. Johnson, o equipo máis equilibrado e que tamén puntuaba alto nas outras variables (calidade da argumentación, capacidade de réplica, contextualización etc.) foi o de Muhammad Ali, polo que o xurado resolveu darlle a vitoria. Ante esta resolución, decidimos tamén darlles unha mención a cada un dos grupos, de forma que se premiase publicamente o ámbito en que tiveron un mellor desempeño. Ao non haber unha sesión posdebate para comentar entre todos o seu parecer, falar dos acertos, a progresión e tamén os puntos por mellorar, isto serviu como un comentario breve, lixeiro e positivo sobre a súa actuación. De feito, consideramos que o noso papel como moderadores foi moi importante no ambiente e no desempeño do alumnado no debate. As frases que máis repetimos foron «Vale» e «Moi ben», con independencia da calidade de cada intervención, xa que o obxectivo era animármolos a continuaren facéndoas. O fundamental para nós era que con isto fosen adquirindo confianza en si mesmos e no seu traballo.

No cuestionario de avaliación das actividades (Anexo, documento 2), o debate foi unha das máis repetidas como unha forma de aprender nova e entretida. Dos once que fan mención concreta a actividades, seis sinalan o debate como unha das súas favoritas: porque «me serviu para ter máis coñecementos sobre as persoas importantes nese movemento», porque «me tocou un personaxe que me gustou bastante defender», porque «foi unha maneira entretida de aprender sobre persoas» e porque «se fai moi entretido e participamos todos con todos».

Por último, para a súa mellora por parte da nosa organización atopamos tres cuestións fundamentais:

- 1) maior tempo dedicado a unha sesión previa informativa na que se faga referencia á busca de información, fiabilidade de fontes, exemplos para a argumentación etc. (apenas tivemos dez minutos, e sería preferible empregar unha sesión);
- 2) a necesidade dunha sesión posdebate na que comenten entre todos as satisfaccións e dificultades da actividade e cando o docente propoña métodos ou ideas para mellorar; e mais
- 3) para unha mellora significativa e non só unha primeira aproximación, cumpriría que esta non fose unha actividade illada, senón que formase parte dunha serie de debates que serían analizados canda o grupo para así esmiuzar e solucionar paulatinamente as dificultades.

#### 3.4. ELABORACIÓN DO *FANZINE*

O produto final da situación de aprendizaxe proposta foi un *fanzine* que se pode consultar no documento 9 do Anexo. Ninguén coñecía o que era un *fanzine* e nunca elaboraran ningún.

Tivemos dúas sesións de traballo. Na primeira, cada grupo seleccionou o que incluírían no *fanzine*, explicáronnos cada decisión de forma razoada (tanto á nosa titora de prácticas como a nós) e comezaron a recortar. Na seguinte sesión redactaron as breves explicacións de cada imaxe, verso ou fragmento de texto e comezaron a pegalos nos papeis de cores.

Tanto o labor de selección como o de redacción esixiron máis tempo do que planificáramos, polo que non puidemos seleccionar materiais contemporáneos sobre movementos sociais nin tampouco facer a entrevista ficticia. De resultas, foi só un exercicio de relevancia histórica. En termos de planificación, supuxo unha importante aprendizaxe. Tivemos que ser flexibles e preferimos dedicar o tempo que fose preciso a mellorar unha redacción ou a escoitármolos razoaren o porqué dunha elección, darlles un espazo para a reflexión, o traballo

con fontes e en grupo e mais liberdade de expresión, no canto de coartármolos para poder cumprir a nosa planificación.

En futuras intervencións, ou ben deberíamos suprimir algunha das seccións propostas, ou ben contarnos cun maior número de sesións para poder realizalas. Outra posible mellora da nosa proposta é incluímos un pequeno artigo sobre a intervención de todos os grupos do debate —e non só un elemento froito do grupo vencedor—, de forma que todos sintan o seu traballo representado.

Alén da planificación, debemos ter en conta outros dous resultados do *fanzine*: a forma (redacción, preocupación estética, traballo en grupo) e o fondo (coñecementos demostrados).

Na redacción detectamos inseguridades e eivas, pero tamén vontade de aprender. Preguntaron como escribir moitas palabras e mesmo se corruxían entre eles. Máis que dúbidas sobre o significado de palabras ou conceptos que vimos na clase, detectamos que precisan desenvolver as competencias escritas tanto no referido á adecuación expresiva como á corrección ortográfica. As dificultades para a redacción non as previramos, polo que tivemos que lle dedicar máis tempo. Tamén detectamos dificultades en canto á creatividade na escritura: algúns grupos parafraseaban ou resumían o texto ou a canción, mentres que outros expresaban oralmente unha idea que despois dubidaban como a trasladaren ao papel.

O exemplo cunha maior diferenza é o texto sobre a chegada da poboación negra aos EUA como escravos. Na aula explicáronnos que elixiron estes textos porque sen a escravitude non se entendía a posterior situación dos negros e, ademais, porque era algo que seguían a sentir como afronta á súa raza. Porén, no *fanzine* o texto só está acompañado por «Estes fragmentos fan referencia á chegada obrigada dos negros aos EUA como escravos». Con esta actividade detectamos notables diferenzas na capacidade e facilidade de redacción entre alumnado do mesmo curso. Na nosa situación de aprendizaxe preferimos traballar máis coa expresión oral; non obstante, para cultivar máis a redacción, noutro proxecto poderían realizarse outras actividades, como composicións sobre o tema, con liberdade para se centraren nun elemento que eles consideren máis pertinente.

Canto á preocupación estética, déronlle importancia á cor do papel en que estaría o seu traballo. Mais distribuíren os textos redactados resultoulles difícil ao non teren práctica neste tipo de actividades. A caligrafía dun alumno dificultaba a lectura, polo que decidimos mecanografar o seu escrito e pegar o impreso (páxina 12 do *fanzine*).

O traballo en grupo deu moi bos resultados. Comentaban as imaxes, cancións e textos entre eles e, á hora de explicárennos as súas decisións, todos os integrantes participaban. Na selección de fotografías e textos implicouse máis o alumnado que estivera presente o día que

traballamos con estes documentos e exerceron de líderes na toma de decisións. Isto significa que o alumnado que asistiu conectou sen ningún problema ambas as actividades; mesmo se referiron a aspectos dalgunhas fotografías que analizáramos ao xustificárennos a súa elección.

Nos produtos dos traballos en grupo feitos na casa tamén se poden avaliar a coordinación e cooperación, mais presenta dificultades. Neste caso foi máis doado por estarmos presentes mentres argumentaban entre eles, cando puidemos ver o funcionamento das dinámicas de traballo de cada grupo e estudante. A pesar de que é unha opción organizativa que resta tempo para outras actividades ou para a explicación maxistral de contidos, brindounos unha oportunidade de coñecermos a súa forma de traballar e resolvérmolles dúbidas durante o proceso.

É posible que parte do alumnado realizase un mellor traballo se o fixese en solitario. Secasí, após os resultados do cuestionario e a propia actividade do *fanzine*, consideramos que, de non traballaren en grupo, os resultados de parte da clase serían máis pobres. Isto non foi motivo de insatisfacción para ningunha das dúas partes, senón que o traballo colaborativo —na liña dos resultados de Tamargo e Rodríguez (2015, p. 113)— conseguiu «unha maior solidariedade do alumnado e un aumento no número de relacións de afinidade do grupo». O traballo en grupo é unha aprendizaxe en si mesma (Pujolàs Maset, 2012, p. 106) que nesta actividade obtivo resultados satisfactorios.

Os materiais froito da súa selección tratan temas variados. Coma en actividades anteriores, destaca a violencia sufrida. Mais tamén aparecen moitas das accións de protesta: as marchas, o boicot de Montgomery, símbolos de rebeldía e as *freedom rides*. En conxunto, compuxeron un *fanzine* rico en fontes onde aparecen o contexto e as lóxicas do movemento, é dicir, as cuestións máis importantes e que pretendíamos que aprendesen.

Nas aulas xustificaron cada unha das eleccións. A imaxe C foi elixida porque se trata dunha marcha —unha das formas de protesta máis utilizadas no movemento— e porque nela portan unha bandeira dos EUA, elemento que reflicte o carácter integrador do movemento. A pesar de que lles demos para elixiren imaxes de persoeiros do movemento (Malcolm X, Martin Luther King Jr., Rosa Parks, Nina Simone), só hai unha fotografía na que aparece unha delas: Rosa Parks (imaxe V). Explicaron que a elixiron porque o boicot de Montgomery foi crucial para o movemento (como din no *fanzine*: «desencadeou a primeira gran protesta do movemento»). Malia ser unha recreación, e non unha fotografía tomada no lugar e momento do suceso, a importancia para eles do desencadeamento do movemento é tal que a inclúen. A fotografía B, dos lavabos segregados, escollérona por representar o que significaba a segregación: separación e desigualdade. A imaxe U, por falar tanto da discriminación nos

deportes como das «represalias» dos «actos de rebeldía» (sic). A I, porque consideraron fundamental facer visible as razóns polas que o dereito a voto non era libre e as razóns do clima de medo.

Para mostrar de forma máis clara as eleccións que fixeron en comparanza coas opcións que nós lles demos, clasificamos as 22 imaxes propostas en cinco categorías<sup>8</sup> e elaboramos a seguinte gráfica:

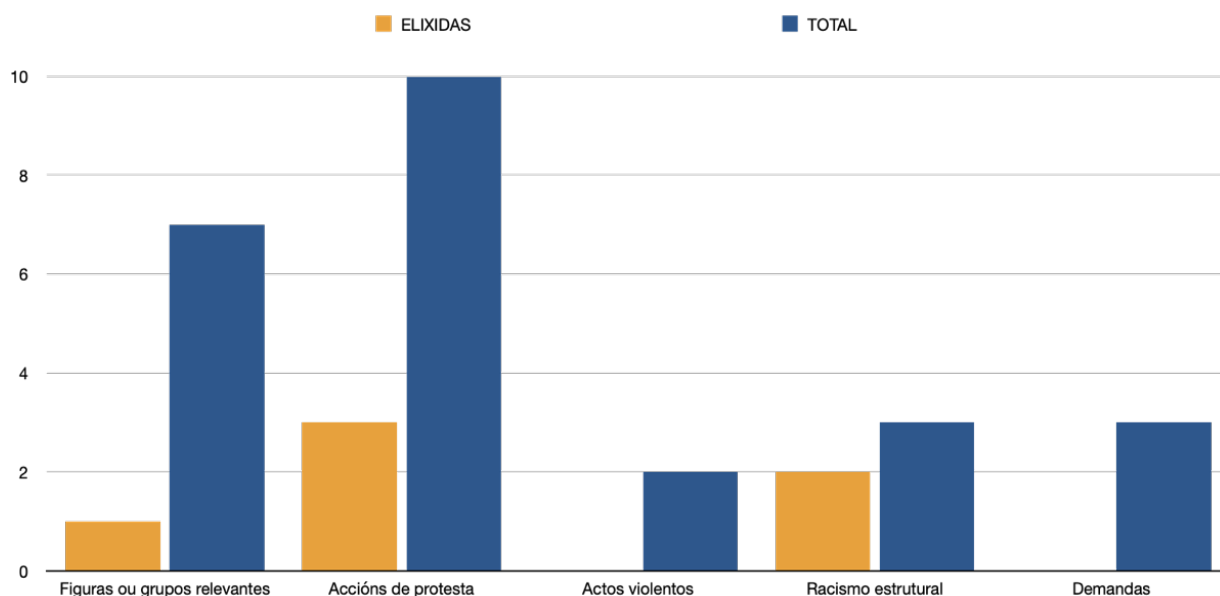


FIGURA I. Gráfica dos temas das fotografías seleccionadas polo o alumnado para a composición do fanzine. Elaboración propia.

O grupo das fotografías non elixiu ningunha imaxe de violencia física explícita ou implícita (como serían a R, S, K e D), a diferenza da selección de textos e versos. Preferiron utilizar as imaxes para denunciar o racismo estrutural da sociedade e a lexislación estadounidenses, canda actos de protesta contra este réxime legal. Mesmo elixiron a fotografía de Rosa Parks e a do podio das olimpíadas de 1968 como accións de protesta contra a segregación e a discriminación. Mais non elixiron ningunha fotografía con demandas explícitas escritas: nin o insignia da National Association for the Advancement of Colored People (S), nin os carteis nunha marcha (M) nin a tira do *The Black Panther Saturday* (H); mais si imaxes fortemente vinculadas ás accións de protesta do movemento.

O grupo que traballou coas cancións elixiu versos de cinco delas (quedou fóra *Alabama blues*). De *Go down Moses* elixiron o fragmento sobre a opresión que poboación negra «non

<sup>8</sup> En «Figuras de grupos» estarían as imaxes A, E, F, G, N, Q e V. En «Accións de protesta»: C, J, L, M, Ñ, P, R, U e V. En «Actos violentos»: D e K. En «Racismo estrutural»: B, I e Ñ. Por último, en «Demandas»: H, M e S.

podía soportar», a través dunha referencia bíblica. A pesar de que *The death of Emmett Till* é a canción da que máis versos comentaron na clase, só elixiron un verso, aquel no que Bob Dylan expresa sen conterse a crueldade do asasinato: «Foi só polo pracer de matalo e velo morrer lentamente». De *Freedom riders* elixen dúas, unha delas «Aos brancos gústalles manter os negros abaixo». Salientaron sufrimento da poboación negra, con empatía ante a violencia e as inxustizas que padecían. Elixiron tamén referencias á «liberdade» e a «igualdade», conceptos que consideraron o celme das reivindicacións do movemento: «Entenderán que un home non o é ata que ten todas as liberdades da terra» (*Freedom riders*) e mais «Non tes por que vivir ao meu lado / Só dáme a miña igualdade» (*Mississippi Goddam*). De *Mississippi Goddam* tamén inclúen unha referencia (mais non explícita) á «situación dos negros no Sur, na que se exercía violencia contra eles en tódolos ámbitos da súa vida». Os últimos versos son de Elvis Presley —a súa referencia ao «soño»—, que vincularon directamente coa liberdade. O terreo das accións —con «*mass participation*», «*desegregation*», «*Freedom riders, roll along / Freedom riders, won't be long*» ou incluso «*We could make this great land of ours a greater place to live*»— quedaron fóra.

Como vemos na Figura 2, só se fai referencia a un acto violento, mais a súa elección tivo moito peso. Explicáronnos como a morte de Emmett Till os impactou pola crueldade que demostraba, o que queda reflectido no verso que elixiron: «Foi só polo pracer de matalo e velo morrer lentamente». A violencia, así como a inxustiza e impunidade do crime, foron os motivos polos que elixiron a canción. Mesmo un dos rapaces que non estaba no grupo de selección de versos de cancións sinalou no cuestionario de avaliación de actividades que o que lle resultou máis interesante foi «cando falamos sobre a canción de Emmett Till. Porque foi moi impactante». Nesta selección é na única en que aparecen demandas do movemento: liberdade e igualdade. Non son medidas concretas, mais tampouco se mencionaba ningunha nas letras das cancións con que traballamos.

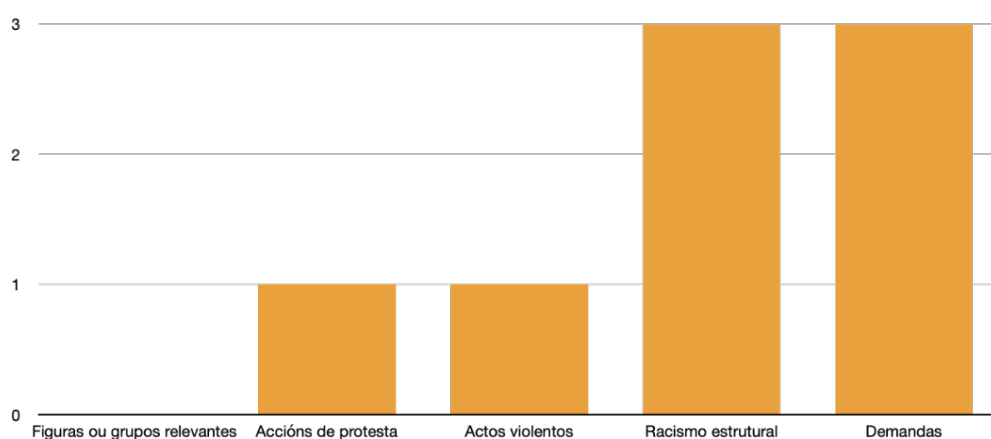


FIGURA 2. Gráfica dos temas das cancións seleccionadas polo o alumnado para a composición do *fanzine*.  
Elaboración propia.

Na selección de textos destacan tanto a violencia estrutural como os ataques violentos contra negros e activistas<sup>9</sup>. Os tres fragmentos que seleccionaron sobre a chegada da poboación negra como escravos aos EUA indícanos que asociaron a escravitude coa segregación e coas demandas do movemento, é dicir, conectan procesos e contextos que se foron transformando ao longo de séculos. A pesar de que no *fanzine* a nota que incluíron é das máis breves, na aula explicáronnos como esa elección se debía a que non se pode comprender o racismo ou a segregación sen falar tamén da escravitude e do «pensamento que había no pasado».

Nos fragmentos de textos de Malcolm X elixidos hai referencias á situación da poboación negra das décadas de 1950 e 1960, así como á participación nas guerras libradas polos EUA (Corea ou Vietnam) e á «hipocrisía» do Goberno de Lyndon B. Johnson (xa que, a pesar das promesas e medidas tomadas, os supremacistas brancos seguían a asasinar e atentar contra a poboación negra, ao tempo que os rapaces negros marchaban a Vietnam a «loitaren polo seu país»). Malcolm X tamén sinala a falta de compromiso de parte da poboación negra, que non actuaba pese á situación de inxustiza en que vivía. O alumnado salientou o contexto político dos EUA neste tempo, pero especialmente as cuestións en que a poboación negra participa, xa que descartaron o debate dos brancos do Partido Demócrata sobre a violencia que estaban a sufrir os negros no Sur.

Tamén se referiron a accións e a organización do movemento, como o papel das igrexas negras para manter o boicot de Montgomery ou a sorpresa —mesmo dos afroestadounidenses— pola duración desta protesta, que demostrou a posibilidade dunha organización frutífera. Decidiron incluír a crenza dos racistas de que os negros son seres «depravados e enfermos», por ser unha declaración explícita do trato e o imaxinario existentes («non os consideraban igual persoas [sic]»).

Podemos clasificar os contidos incluídos nos textos do *fanzine* do seguinte xeito:

---

<sup>9</sup> Elixiron frases como «discutiendo la manera de obtener el derecho a registrarse y votar sin que lo asesinen»; «Ustedes no son más que esclavos»; «Vives en un infierno porque eres negro»; «Creen honestamente, con una parte de su mente que los negros son depravados y enfermos»; e «Sangraron por los blancos pero cuando se trata de ver que bombardean sus propias iglesias y asesinan a niñas negras, entonces no tienen sangre» (King Jr. *et al.*, 1968).

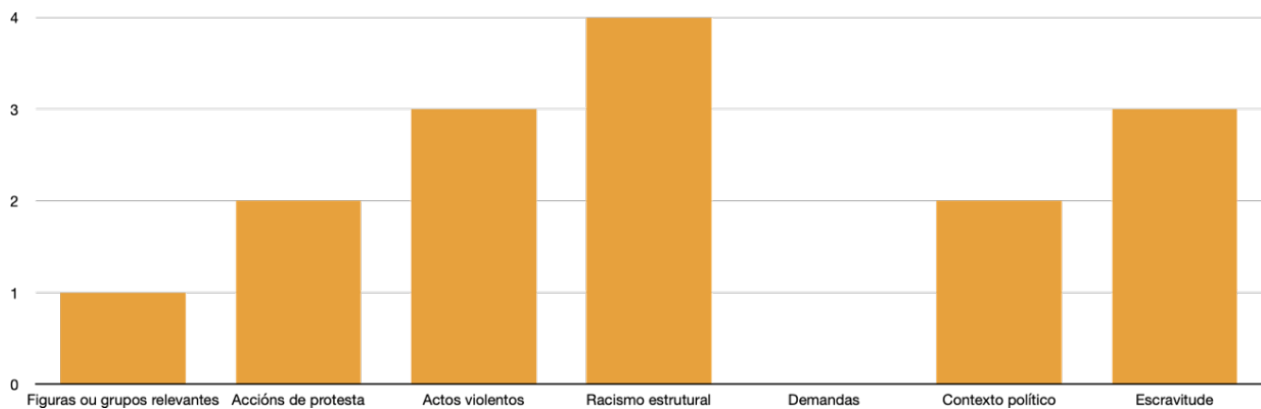


FIGURA 3. Gráfica dos temas dos textos seleccionados polo o alumnado para a composición do fanzine.  
Elaboración propia.

Na suma total, o tema que máis se repite é a violencia, tanto física como estrutural. As situacións de inxustiza que a poboación negra seguía a vivir nas décadas de 1950 e 1960 deixaron pegada no noso alumnado. Isto contradí a nosa hipótese sobre a desafección dos alumnos e as alumnas verbo da violencia, ao supostamente estaren acostumados a véreña no audiovisual e ao estudáreña nas materias de historia. Así como os impactou o asasinato de Emmett Till durante a sesión en que traballamos coas cancións, a través dos materiais elixidos para o *fanzine* vemos que é o tema máis importante para eles á hora de explicar o movemento. Porén, non elixiron ningunha das fotografías onde había violencia gráfica explícita; en troques, centráronse máis na representación de inxustizas (por exemplo, a segregación e desigualdade que mostra a imaxe B) que afectaban a toda a poboación negra. Tamén se inclúen dentro das expresións de violencia a crenza da superioridade da «raza branca» e os comentarios de desprezo contra os negros<sup>10</sup>: os discentes fan fincapé no racismo non só como acción, senón como «sistema de pensamento».

Outra das nosas hipóteses tamén foi parcialmente descartada: a relevancia que lle outorgaron á escravitude na selección de textos indica que a súa capacidade para ver os procesos a longo prazo, no canto de reducida, foi notable. As imaxes B e I apuntan á segregación e ás barreiras que había para exercer os negros o dereito ao voto, cuestións nadas coa fin da escravitude. Nas letras das cancións que lles proporcionamos non hai apenas referencias tan concretas a este tipo de elementos; mais tamén fixeron fincapé na opresión e violencia sufridas, cuestións de longo percorrido na historia da poboación negra nos EUA.

<sup>10</sup> Nos textos: «Creen honestamente, con una parte de su mente que los negros son depravados y enfermos». Nos versos: «Aos brancos gústalles manter aos negros abaixo».

Si se confirmou parte dunha das nosas hipóteses canto ás dificultades para unha adecuada expresión tanto escrita coma oral. É certo que non se trataba dun exercicio só de redacción nin gozaban da posibilidade de escribiren un texto longo e estruturado ao seu acomodo. Porén, durante a escritura observamos numerosas eivas (algunhas visibles aínda no produto final) para redactaren ou trasladar os seus pensamentos á letra. É preciso traballar tanto coa expresión oral como coa escrita, xa que son poucos os casos en que se demostra unha boa execución. Grazas a esta proposta descubrimos o interese e a vontade de aprender do alumnado, mais tamén a importancia destas dificultades: non lles resulta doado expresar o que entenden ou reflexionan, algo fundamental tanto para o seu futuro académico como cívico, social e persoal.

Con todo, os materiais seleccionados foron variados e pertinentes. Demostráronnos nas aulas e no cuestionario o seu interese pola actividade e o tema e comprobamos como detrás de cada elección había un proceso de reflexión e debate, e de traballo en grupo.

O *fanzine* podería dar maior sensación de «totalidade» ou actividade cumio de integramos o debate e de estar todo o alumnado presente na análise de textos e cancións. Malia isto, cinco de trece discentes sinalárono no cuestionario de avaliación das actividades como unha das que máis lles gustou (só por debaixo do debate, con sete mencións), sen contar as respostas máis xerais («gustáronme todas»). Ao entregármolles o *fanzine* xa cosido, observamos como se sentían orgullosos da súa creación.

A liberdade que o *fanzine* permite e a boa recepción que tivo na nosa proposta fainos ver o seu potencial para traballar con outros temas de historia ou noutras disciplinas (como xeografía ou historia da arte). Fomenta a creatividade, o traballo en grupo e a toma de decisións. A pesar de que non é unha actividade na que o alumnado redacte textos longos, permítenos facermos correccións nas aulas e dármolles consellos para que melloren a súa redacción, ortografía e caligrafía. Comportou satisfacción tanto para o alumnado como para nós, na liña dos resultados de dos Santos, Falcão e Neto (2021, p. 63).

### 3.5. RESULTADOS DO KAHOOT!

Todo o alumnado participou animadamente no *Kahoot!*. Como a maioría das probas tipo test, non é flexible nin permite que o alumnado expoña os seus razoamentos, polo que serviu como apoio ou complemento dentro da situación de aprendizaxe.

Hai varias razóns que explican o entusiasmo por esta actividade. En primeiro lugar, xa coñecían a súa mecánica. En segundo lugar, resultou estimulante e divertido o aspecto competitivo. En terceiro lugar, coñecer a resposta correcta de forma inmediata conseguía que se involucrasen máis en acertar as seguintes preguntas.

As mellores puntuacións repartíronse entre rapaces e rapazas, do que non se pode deducir algunha diferenza por xénero no desempeño desta actividade. As preguntas dedicadas aos movementos sociais en xeral resultaron desafiantes e inesperadas, xa que esperaban que todas versasen sobre cuestións históricas, mais os resultados foron na súa maioría bos, con independencia dos contidos.

### 3.6. RESULTADOS DO CUESTIONARIO

Por último, queremos considerar os resultados do cuestionario (documentos 1 e 2 do Anexo), ao comparar as respostas antes e após a nosa intervención.

Houbo unha mellora xeral nas respostas ás preguntas 1 e 2. No pretest oito deixaron a pregunta 1 en branco, e dez a pregunta 2. Só unha persoa deixou a pregunta 1 e outra persoa a pregunta 2 en branco no postest. Os que responderon en ambas deron respostas máis elaboradas no postest. Na primeira cuestión, o contido dos que si responderon non varía moito; afirman que o «soño» é o da liberdade, a fin das inxustizas, a desigualdade e a consecución de dereitos. Na pregunta 2 as respostas do pretest só explican a tradución da frase, mentres que no postest xa aparecen referencias ao movemento («Con esta frase la población negra quería mostrar que no se avergonzaba de su color y que iban a seguir defendiéndose y luchando por sus derechos [sic]») e ao racismo da poboación branca como orixe da necesidade de reivindicar o «orgullo negro». En xeral demostran unha comprensión dalgunhas das lóxicas do movemento: a vontade de integración na sociedade estadounidense, a autoafirmación, a relevancia de M. L. King Jr. como líder ou o uso de slogans nas protestas.

No recoñecemento das imaxes ocorre algo semellante: no pretest a maioría deixou dúas ou tres sen resposta, mentres que no postest a maioría deixou unha ou ningunha en branco. As respostas tamén son máis acertadas: case todos recoñeceron a marcha de Washington e todos identificaron a fotografía da recreación de Rosa Parks. Ademais, moitos sinalana como o acontecemento que derivou no boicot de autobuses de Montgomery. No postest a M. L. King Jr. e a Malcolm X tamén os recoñecen todos menos un. A pesar de que traballamos sobre a violencia contra a poboación negra e que a maioría afirmou coñecer o movemento Black Lives Matter, na imaxe onde uns policías están reducindo agresivamente un home negro, só un alumno e unha alumna sinalaron a violencia que se está a exercer na imaxe; os demais clasifícanos de «arresto a unha persoa negra».

Na selección de características para describir os EUA nas décadas de 1950 e 1960 tamén houbo cambios que deixan ver a pegada da nosa acción. Mentres que no inicial a maioría das referencias son á prosperidade económica e ao racismo, no cuestionario final aparecen moitos

termos asociados ao movemento: «expresión», «loita polos dereitos», «soñador», «crenza en ideais»<sup>11</sup>. Mais todo o asociado á discriminación e á violencia ten o protagonismo absoluto: os trece utilizan «racismo», sete recorren a «violento», seis sinalan «discriminación» e aparecen tamén «sanguinario», «semiescravidade», «clasista», «machista», «inxusto», «autoritario», «paranoia» e «represión». Mantéñense algúns termos positivos, como «innovación», «prosperidade» e «avances tecnolóxicos». Se xa tiñan coñecemento do racismo nesta época nos EUA, após a nosa intervención converteuse para eles nun elemento fundamental para describilos.

A ordenación cronolóxica de feitos non deu bos resultados. Onde acertaron máis foi en colocar o fin da Guerra de Vietnam en sétimo lugar. Porén, non foron quen de ordenar correctamente acontecementos cos que traballamos nas aulas e vinculados ás veces de forma causal. Elixir traballar con contidos sen seguir ningunha orde cronolóxica (pese a que si tratamos todos estes acontecementos e a relación entre eles) e ao non estudaren para unha proba (o que requiriría, por exemplo, realizaren algún esquema ou liña do tempo) resultou nun desempeño pobre nesta pregunta, tanto no pretest coma no postest.

As diferenzas nas respostas da sexta pregunta tampouco variaron moito do pretest ao postest. Excepto un dos alumnos, todos indicaron que si era importante votar nas eleccións por «liberdade de expresión», pola «importancia da nosa opinión», «por respecto [*sic*] á persoas que loitaron por iso», «tanto para que governe a xente mellor cualificada na túa opinión, como para que os que che parecen que teñen malas ideas non o fagan» ou «xa que o goberno ten que ter en conta as decisións dos cidadáns». A única diferenza é que nalgúns casos se incluíu o matiz de que «dereito a voto deberíamos ter todos», é dicir, unha referencia indirecta aos casos en que as persoas non teñen dereito a votar.

Na sétima pregunta apenas houbo respostas no pretest. No postest a maioría fixo referencia ao medo e a represión: «Porque saben que os que gobernan ou persoas que sexan “grandes” ou moi coñecidas poden reaccionar violentamente contra eles»; «por medo a que lle ocorra algo por pensar diferente»; «ás veces as autoridades e o poder establecido parecen intocables». Tamén se sinalou a «ignorancia» e a que «se ven desconectadas as unhas das outras». De novo, a violencia volve ser a protagonista fronte a outras explicacións ou dinámicas (oportunidades políticas, posibilidade de organización de protestas etc.).

---

<sup>11</sup> As indicadas no pretest foron «progreso», «prosperidade», «avances na economía», «avances na tecnoloxía» e «avances feministas». As negativas trátanse de «racista», «desigualdade», «segregación», «hipocrísia», «persecución», «machista», «violento» e «inxusto». Apareceron tamén outras, que se poderían considerar neutras: «anticomunista», «capitalista» e «soño americano».

A oitava pregunta tampouco tivo apenas diferenzas do pre ao postest, xa que case non se comentou o Black Lives Matter durante a nosa intervención. Só dúas rapazas non responderon á pregunta no pretest. O resto identificárono como un movemento contra o racismo; algúns tamén deron unha cronoloxía, explicaron a súa orixe e mesmo as súas reivindicacións. Tras a nosa intervención, todos sabían de que se trataba.

Os resultados do cuestionario permítenos comprobar como todos melloraron o seu coñecemento sobre o movemento polos dereitos civís, así como os puntos fortes da nosa intervención (traballo con imaxes, outra mirada ás décadas do *American way of life* e comprensión das lóxicas do movemento), así como os fracas (a pouca capacidade de ordenar acontecementos de forma cronolóxica). Ademais de demostrárennos que dan gran valor ao voto e que coñecen un suceso de actualidade vinculado coa situación de discriminación dos negros nos EUA, deixaron patente, de novo, a gravidade que lle conceden ao exercicio da violencia.

Na avaliación da proposta, todos conviñeron na súa importancia para o presente, así como no seu interese, tanto polo tema coma polas actividades que levamos a cabo. Só se indicaron dúas dificultades: o seguimento da explicación / actividade («de vez en cando perdía o fío, pero recuperábo») e o falar en público («Cústame moito a expresión oral»). A valoración dos resultados do seu traballo foi positiva; por exemplo: «[...] paréceme moi interesante o bo traballo que fixemos en equipo e a forma de traballar o tema». Sobre os novos aspectos da historia que atoparon interesantes sinalaron a política, a súa relevancia na actualidade e «a maneira de pensar e vivir daquela época». Ademais, moitos sinalaron como nunca abordaran este tema, pero que lles parece «importante e interesante estudalo». Respecto da nosa actuación, non sinalaron ningún aspecto para mellorar e as únicas suxestións foron a nosa volta o próximo curso e propoñerlle á súa profesora facer máis *kahoots*.

## CONCLUSIÓNS

A través deste estudo puidemos coñecer as actitudes do alumnado respecto da poboación negra. Ningún mostrou ningún tipo de desconformidade co tema. Todos afirmaron, en resposta á pregunta 2 da avaliación de actividades, que os asuntos e as actividades que tratamos teñen importancia e interese no noso presente. Parecelles algo pertinente para estudaren e sobre o que aprender, o que contradí a nosa hipótese inicial sobre o seu desinterese por un aspecto máis limitado no tempo e no espazo ca outros que se tratan na materia. A maioría coñecía o Black Lives Matter e era consciente de que na actualidade se seguen a sufrir situacións de discriminación racial, tal e como previramos. Apenas coñecían produtos culturais da época nin

do presente ambientados nas décadas de 1950 e 1960. Mais a algunhas das figuras máis importantes do movemento si que as coñecían de antemán, en especial a Martin Luther King Jr. e a Rosa Parks. Entre os rapaces, Muhammad Ali tamén era xa popular.

En ningún momento houbo comentarios que minimizasen o sufrimento ou a discriminación. A pesar de que a maioría xa asociaba o pasado dos EUA co racismo e a discriminación, todos os resultados das actividades, do pretest e do postest indican que a violencia contra a poboación negra deixou fonda pegada neles e nelas. É dicir: observamos que a nosa intervención, malia non estar centrada só no sufrimento deste colectivo, os sensibilizou enormemente ante as situacións de discriminación, odio e violencia contra as persoas negras.

A nosa hipótese sobre as dificultades (ao menos iniciais) para seguiren o fío de contidos non ordenados cronoloxicamente precisaría dunha reformulación, xa que o seguiron sen teren unha liña do tempo clara. Por outra banda, demostraron non ter dificultades para consideraren os procesos no longo prazo, tanto pola relevancia dada á escravitude como pola facilidade para conectar o estudado co presente.

En canto á metodoloxía, comprobamos que aqueles discentes que normalmente non se involucran no proceso de aprendizaxe si o fixeron en actividades máis dinámicas e en grupo, en especial no debate. Nesta actividade a maioría dos participantes non experimentou as dificultades que previramos para unha adecuada expresión oral. Porén, si as detectamos na expresión escrita, tanto no *fanzine* coma nas respostas aos cuestionarios.

Comprobamos acertada a nosa hipótese sobre o receo ante actividades que requiran da súa participación, sobre todo na análise das cancións e nos primeiros minutos do debate. A pesar disto, o resultado final do debate foi moi positivo en termos de participación, o que nos indica que, ao se acostumaren a novas dinámicas, estas funcionan, resultan motivadoras para eles e elas e permiten traballar tanto contidos da materia como competencias.

Consideramos, en fin, que cumprimos os obxectivos propostos para este estudo e concluimos a eficacia pedagóxica desta metodoloxía. A pesar de que hai elementos organizativos da nosa proposta cunha marxe de mellora ou ampliación (tal e como indicamos ao avaliar os resultados das distintas actividades), esta intervención probouse útil para a aprendizaxe de contidos e competencias históricas relevantes, así como para coñecer e traballar ao redor dun tema tan importante para o estudo da historia e do presente, como é o racismo.

## BIBLIOGRAFÍA

- Battistich, V., Solomon, D. e Delucchi, K. (1993). Interaction Processes and Student Outcomes in Cooperative Learning Groups. *The Elementary School Journal*, 94(1), 19-32. <https://doi.org/10.1086/461748>.
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Bond, J., Carson, C. e Herron, M. (2011). *This light of ours: Activist photographers of the Civil Rights movement*. University Press of Mississippi.
- Carrillo, S. e Nevado, K. (2017). El debate académico como estrategia didáctica para la formación de competencias argumentativas y la aproximación al diálogo científico. *Rastros Rostros*, 19(34), 18-30. <https://doi.org/10.16925/ra.v19i34.2145>.
- Casanova Uribe, M. O., Alvarez Valdivia, I. M. e Gómez Alemany, I. (2009). Propuesta de indicadores para evaluar y promover el aprendizaje cooperativo en un debate virtual. *EduTec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (28), a107. <https://doi.org/10.21556/edutec.2009.28.455>.
- Castillejo González, D. (2016). El debate en el aula. Una metodología pra la mejora de la comunicación oral. *eCO. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*, 13, 89-100. <http://revistaeco.cepcordoba.es/wp-content/uploads/2016/04/castillejo.pdf>.
- Creamer, J. (15 de setembro de 2020). *Inequalities Persist Despite Decline in Poverty For All Major Race and Hispanic Origin Groups*. U. S. Census Bureau. <https://www.census.gov/library/stories/2020/09/poverty-rates-for-blacks-and-hispanics-reached-historic-lows-in-2019.html>.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. SAGE Publications.
- Decreto 157 de 2022 [Consellería de Cultura, Educación, Formación Profesional e Universidades]. Polo que se establecen a ordenación e o currículo do bacharelato na Comunidade Autónoma de Galicia. 15 de setembro de 2022. DOG núm. 183.
- Delgado, L. (2018). El debate académico como instrumento educativo en la enseñanza secundaria. *Publicaciones*, 48(2), 113-125. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v48i2.8336>.
- Domínguez-Castillo, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Graó.
- Dover, A. G. (2013). Teaching for social justice: From conceptual frameworks to classroom practices. *Multicultural perspectives*, 15(1), 3-11. <https://doi.org/10.1080/15210960.2013.754285>.

- Endacott, J. e Brooks, S. (2013). An updated theoretical and practical model for promoting historical empathy. *Social Studies Research and Practice*, 8(1), 41-58. <https://doi.org/10.1108/SSRP-01-2013-B0003>.
- Galeana, L. (2006). Aprendizaje basado en proyectos. *Revista CEUPROMED*, 1(27), 1-17.
- García, R., Traver, J. A. e Candela, I. (2001). *Aprendizaje cooperativo: Fundamentos, características y técnicas*. CCS.
- Goodwin, J. (2003). Students' perspectives on debate exercises in content area classes. *Communication Education*, 52(2), 157-163. <https://doi.org/10.1080/03634520302466>.
- Guadalupe, E. e González J. (2017). El trabajo cooperativo como estrategia didáctica para la inclusión en el aula. *Revista Electrónica de Investigación e Innovación Educativa*, 2(1), 38-43. [http://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/cresur/20170809024009/revista\\_vol\\_1\\_2017.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/cresur/20170809024009/revista_vol_1_2017.pdf).
- Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem-based learning: What and how do students learn? *Educational psychology review*, 16(3), 235-266. <https://doi.org/10.1023/B:EDPR.0000034022.16470.f3>.
- Howard, J. (2000). The Ineffectiveness of Nonviolence. En P. A. Winters (ed.), *The Civil Rights Movement* (pp. 157-166). Greenhaven Press.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. e Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós.
- King Jr., M. L. (2000). Nonviolence and Racial Justice. En P. A. Winters (ed.), *The Civil Rights Movement* (pp. 58-61). Greenhaven Press.
- King Jr., M. L., Malcolm X, Brown, R. e Caramichael, S. (1968). *Textos sobre el poder negro*. Ediciones Halcón.
- Krauss, J. e Boss, S. (2013). *Thinking through project-based learning: Guiding deeper inquiry*. Corwin Press.
- McAdam, D. (1982). *Political Process and the Development of Black Insurgency 1930-1970*. The University of Chicago Press.
- McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y curriculum: Métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Ediciones Morata.
- Mertens, D. M. (2010). *Research and Evaluation in Education an Psychology: Integrating Diversity with Quantitative, Qualitative, and Mixed Methods*. SAGE Publications.

- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (s. d.). *Situaciones de Aprendizaje*. Recuperado o 30 de maio de 2023, de <https://educagob.educacionyfp.gob.es/curriculo/curriculo-lomloe/menu-curriculos-basicos/bachillerato/situaciones-aprendizaje.html>.
- Moraes, A. C. e Moura, A. S. B. (2019). Possibilidades estético-pedagógicas por meio do *Fanzine* e do Cordel. *Dialogia*, 31, 197-206. <https://doi.org/10.5585/dialogia.N31.II436>.
- Morris, A. D. (1984). *The Origins of the Civil Rights Movement: Black Communities Organizing for Change*. The Free Press.
- Musselman, E. G. (2004). Using Structured Debate to Achieve Autonomous Student Discussion. *The History Teacher*, 37(3), 335-349. <https://doi.org/10.2307/1555673>.
- Nimtz, A. (2016). Violence and/or Nonviolence in the Success of the Civil Rights Movement: The Malcolm X–Martin Luther King, Jr. Nexus. *New Political Science*, 38(1), 1-22. <https://doi.org/10.1080/07393148.2015.1125116>.
- O'Connor, J. E. (1988). History in Images/Images in History: Reflections on the Importance of Film and Television Study for an Understanding of the Past. *The American Historical Review*, 93(5), 1200-1209. <https://doi.org/10.2307/1873535>.
- Patterson, J. T. (1997). *Grand Expectations: The United States, 1945–1974*. Oxford University Press.
- Phillipson, N. e Wegerif R. (2019). The Thinking Together Approach to Dialogic Teaching. En E. Manalo (ed.), *Deeper Learning, Dialogic Learning and Critical Thinking: Research-Based Strategies for the Classroom* (pp. 32-47). Routledge.
- Pujolàs Maset, P. (2012). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 89-112. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/149151>.
- Reed, T. V. (2005). *The Art of Protest: Culture and Activism from the Civil Rights Movement to the Streets of Seattle*. University of Minnesota Press.
- Rodríguez de las Heras, A. (2009). Metodología para el análisis de la fotografía histórica. *Espacio, Tiempo y Forma. Serie V, Historia Contemporánea*, (21) <https://doi.org/10.5944/etfv.21.2009.1527>.
- Samuels Jr., G. L. (2014). *Reflections in the classroom: Perspectives on teaching for social justice from secondary social studies educators*. University of South Florida.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y tradiciones*. McGraw Hill.

- dos Santos, K. M. C., Neto, E. P. M. e Magalhães, D. C. (2019). *Metodologia para o ensino de geografia física: uma experiência sobre a produção de fanzines como instrumento pedagógico*. VI Congresso Nacional de Educação. <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/61102>.
- dos Santos, K. M. C., Falcão, C. L. C. e Neto, E. P. M. (2021). Application of fanzines in a classroom as a pedagogical resource and development of school learning in the brazilian semiarid. *International Journal Smiarid*, 4(4), 38-66. <https://doi.org/10.56346/ijsa.v4i4.94>.
- Seixas, P. (2015). A Model of Historical Thinking. *Educational Philosophy and Theory*, 49(6), 593-605. <https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1101363>.
- Seixas, P. (1994). Students' understanding of historical significance. *Theory & Research in Social Education*, 22(3), 281-304. <https://doi.org/10.1080/00933104.1994.10505726>.
- Stott, A. e Neustaedter, C. (2013). Analysis of Gamification in Education. *Surrey, BC, Canada*, 8(1), 36. <http://clab.iat.sfu.ca/pubs/Stott-Gamification.pdf>.
- Tamargo, P. M. e Rodríguez, C. (2015). Implicaciones del aprendizaje cooperativo en educación secundaria obligatoria. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, (1), 109-114. <https://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.01.547>.
- Tarrow, S. (2020). *El poder en movimiento. Los movimientos sociales, la acción colectiva y la política*. Alianza.
- Thomas, S. (2018). Zines for teaching: A survey of pedagogy and implications for academic librarians. *portal: Libraries and the Academy*, 18(4), 737-758. doi:10.1353/pla.2018.0043.
- Tilly, C. (1978). *From Mobilization to Revolution*. Random House.
- Torres, S. R. e Meyers, S. A. (2013). Teaching for Social Justice and Social Action. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 41(4), 213-219, <https://doi.org/10.1080/10852352.2013.818479>.
- Webb, N. M. (2008). Learning in Small Groups. En Thomas L. Good (ed.), *21st Century Education: A Reference Handbook. Volume 1* (pp. 203-211). SAGE.
- White, F. R. (2000). Southern States Sidestep Desegregation Orders. En P. A. Winters (ed.), *The Civil Rights Movement* (pp. 70-79). Greenhaven Press.
- Worley, M. (2015). Punk, Politics and British (fan)zines, 1976-84: 'While the world was dying, did you wonder why?'. *History Workshop Journal*, 79(1), 76-106. <https://doi.org/10.1093/hwj/dbu043>.

- Zare, P. e Othman, M. (2015). Students' Perceptions toward Using Classroom Debate to Develop Critical Thinking and Oral Communication Ability. *Asian Social Science*, 11(9), 158-170. <http://dx.doi.org/10.5539/ass.v11n9p158> .
- Zenerian, E. (2022). Learning about Music Fanzine Cultures: Making a Music Fanzine in the Classroom. *Teaching Media Quarterly*, 10(1), 1-10. <https://pubs.lib.umn.edu/index.php/tmq/article/view/4334/3228>.

## ANEXO

- Documento I: cuestionario de elaboración propia; explicación da elección de cada cuestión.

### CUESTIONARIO INICIAL/FINAL

1. Coñeces a frase *I have a dream*? Que cres que significou para a poboación negra dos Estados Unidos?
2. Coñeces *I'm black and i'm proud*? Que cres que significou para a poboación negra dos Estados Unidos?
3. Que personaxes, acontecementos ou elementos recoñeces das seguintes imaxes?





4. Que características (entre 5 e 10) utilizarías para definir os Estados Unidos das décadas de 1950 e 1960?

5. Ordena cronoloxicamente os seguintes acontecementos:

- Asasinato de John F. Kennedy
- Asasinato de Martin Luther King
- Arresto de Rosa Parks
- Marcha sobre Washington
- Aprobación da Lei polos dereitos do Voto
- Boicot de Montgomery
- Fin da Guerra de Vietnam

6. Cres que votar nas eleccións ten importancia?

7. Por que as persoas non sempre se rebelan ante as inxustizas?

8. Sabes que é o movemento *Black Lives Matter*?

---

O cuestionario estrutúrase en oito preguntas. As dúas primeiras fan referencia a «lemas» do movemento polos dereitos civís de importancia simbólica. Explicar a frase *I have a dream* implica facer referencia a Martin Luther King Jr., á marcha de Washington (e, por extensión, ás marchas como parte fundamental do repertorio de protesta do movemento), ás aspiracións do movemento e á confianza —mobilizadora— nese soño. Comentar o significado da consigna *I'm black and I'm proud* obriga a facer referencia ao racismo estrutural que ridiculizaba, segregaba e discriminaba en todas as áreas da vida pública e privada á poboación negra, baixo o convencemento da súa inferioridade. Esta frase, na liña da famosa *I am a man*, denota unha reivindicación do negro como ser humano, merecedor de respecto e da súa igualdade ao branco. Ese orgullo tamén se vincula con outras expresións do movemento: os pastores como líderes educados e con boa retórica; as marchas, sentadas e boicots como protestas pacíficas —o negro como merecedor de ser partícipe do soño americano. Todos estes aspectos, vistos nas aulas, poden ser comentados nas dúas primeiras preguntas que se formulan no cuestionario, demostrando coñecementos sobre o contexto social, cultural, político e ao repertorio de protesta do movemento.

A seguinte cuestión require dun breve comentario de sete imaxes. Estas abarcan dende repertorios de protesta (marchas), até fotografías de líderes (Martin Luther King Jr. e Malcolm X), a violencia exercida sobre manifestantes (policial, de turbas) e escritos/lemas de protesta

(*Stop Lynching, Build Democracy, End Segregated Rules in Public Schools, We Demand Voting Rights Now* etc.) ou recreacións de momentos clave, como o episodio de Rosa Parks. Todo isto permite comprobar se identifican todas estas distintas aristas do movemento e o seu contexto: as súas reivindicacións, as súas formas de protesta, os seus líderes e as ameazas sufridas.

A cuarta pregunta pide unha elección de entre 5 e 10 características para definir aos EUA durante as décadas de 1950 e 1960. Isto permítenos facer unha comparativa entre a visión previa e posterior moi interesante, xa que este período é considerado polo público xeral (en especial o estadounidense, pero que tamén traslada esa visión nos seus produtos culturais e de entretemento que inundan internet e os cines de todo o mundo) dos máis prósperos, tranquilos e ideais da historia do país. Porén, ao estudar as formas de violencia e discriminación que se exercían dentro do país por cuestión de raza, a percepción destas décadas nos EUA son susceptibles de cambio após a nosa intervención.

A quinta cuestión requírelles ordenar cronoloxicamente unha serie de acontecementos vinculados entre si e das décadas de 1950, 1960 e 1970, para así demostrar a súa capacidade de asocialos e inserilos nun determinado contexto. Eliximos os seguintes: arresto de Rosa Parks (1954), boicot de Montgomery (1954-1955), marcha sobre Washington (1963), asasinato de John F. Kennedy (1963), Lei polos Dereitos do Voto (1965), asasinato de Martin Luther King Jr. (1968) e fin da Guerra de Vietnam (1973-1975).

A sexta pregunta serve para coñecermos a importancia que o alumnado dá a exercer o voto, unha das accións fundamentais da participación nos réximes democráticos nos que vivimos actualmente. A súa resposta pode variar tras coñecer as restricións que sufría a poboación negra nos EUA para exercer este dereito, e as razóns polas que foi unha das súas principais reivindicacións.

Na sétima, internámonos nos seus coñecementos sobre as dinámicas dos movementos sociais. Eliximos esta pregunta porque se pode responder xa antes de telas estudado e, de feito, é unha cuestión sobre a que moitas veces se reflexiona ao falar do sufrimento de certos grupos sociais (por que non fan nada ao respecto?). Ao mesmo tempo abre a porta a varios dos elementos fundamentais no estudo da acción colectiva, como son o contexto de oportunidades, a capacidade de organización, os recursos dos que se dispón e a percepción, como grupo, da posibilidade de conseguir os obxectivos que se formulan.

A última sérvenos para coñecer se están ao tanto da discriminación que segue a sufrir a poboación negra nos EUA así como as protestas contra o racismo dos últimos anos.

- Documento 2: Cuestionario de avaliación das actividades por parte do alumnado. Elaboración propia.

#### AVALIACIÓN DAS ACTIVIDADES

1. Que che pareceron os contidos e as actividades que levamos a cabo? Cal che resultou máis interesante? Por que?
2. Cres que teñen algún interese ou importancia sobre o noso presente?
3. Indica o teu nivel cun número do 1 ao 5, sendo o 1 mínimo/pésimo e 5 máximo/óptimo

Participación:

Traballo:

Comportamento:

4. Que aspectos che gustaron máis dos contidos e actividades?
5. Que dificultades tiveches?
6. Gústanche os resultados do teu traballo?
7. Atopaches interese en novos aspectos da historia? En cales? Gustaríache estudar algún tema relacionado con estes aspectos?
8. Que podería mellorar a túa profesora?
9. Se tes algunha outra suxestión, indícaa:

---

Elaboramos este cuestionario a modo de avaliación sobre as actividades realizadas, no que o alumnado puidese expresar a súa opinión, críticas, intereses, dificultades etc. e así coñecer o seu punto de vista e telo en consideración para potenciais melloras da nosa proposta educativa.

- Documento 3: letras das cancións analizadas nas aulas en inglés (orixinal) e traducidas.

*Go Down Moses* (1941, gravación de Jess Lee Brooks)

Go down Moses / Way down in Egypt land /  
Tell old pharaoh to / Let my people go!

When Israel was in Egypt land... / Let my  
people go! / Oppressed so hard they could not  
stand... / Let my people go!

So the Lord said: go down, Moses / Way down  
in Egypt land / Tell old pharaoh to / Let my  
people go!

Thus spoke the Lord, bold Moses said: / Let  
my people go! / If not I'll smite your firstborns  
dead / Let my people go!

Cause the Lord said : go down, Moses / Way  
down in Egypt land / Tell old pharaoh to / Let  
my people go!

No more shall they in bondage oil. / Let my  
people go. / Let them com out with Egypt's  
spoil. / Let my people go

The Lord told Moses what to do, / Let my  
people go, / To lead the Hebrew children  
through, / Let my people go.

Baixa Moisés / Cara abaixo, cara a terra de  
Exipto / Dille ao vello faraón que / Deixa ir á  
miña xente!

Cando Israel estaba na terra de Exipto... /  
(Deixa ir á miña xente). / Tan fortemente  
oprimidos que non o podían soportar... /  
(Deixa ir á miña xente)

Así que o Señor dixo: baixa, Moisés / Cara  
abaixo, cara a terra de Exipto / Dille ao vello  
faraón que / Deixa ir á miña xente!

Así falou o Señor, o valente Moisés dixo: /  
Deixa ir á miña xente! / Se non, matarei aos  
teus primoxénitos / Deixa ir á miña xente!

Porque o Señor dixo: baixa, Moisés / Cara  
abaixo, cara a terra de Exipto / Dille ao vello  
faraón que / Deixa ir á miña xente!

Nunca máis estarán en aceite de escravitude. /  
(Deixa ir á miña xente) / Que saian co botín de  
Exipto. / (Deixa ir á miña xente)

O Señor díxolle a Moisés que facer, / Deixa ir  
á miña xente, / Para guiar aos nenos hebreos /  
Deixa ir á miña xente

*Alabama Blues* (1966, J. B. Lenoir)

I never will go back to Alabama, that is not the  
place for me / I never will go back to Alabama,  
that is not the place for me

Nunca volverei a Alabama, ese non é o lugar  
para min / Nunca volverei a Alabama, ese non  
é o lugar para min.

You know they killed my sister and my brother  
/ And the whole world let them peoples go  
down there free

Sabes que mataron á miña irmá e ao meu  
irmán / E todo o mundo deixou que esa xente  
saíse libre

I never will love Alabama, Alabama seem to  
never have loved poor me / I never will love  
Alabama, Alabama seem to never have loved  
poor me

Nunca amarei a Alabama, non parece que  
Alabama me amase xamais, ao pobre de min. /  
Nunca amarei a Alabama, non parece que  
Alabama me amase xamais, ao pobre de min.

Oh God I wish you would rise up one day /  
Lead my peoples to the land of pea'

Oh Deus, desexo que te levantes algún día / E  
guíes ás miñas xentes á terra da paz

My brother was taken up for my mother, and a  
police officer shot him down / My brother was  
taken up for my mother, and a police officer  
shot him down

O meu irmán foi detido a causa da miña nai, e  
un policía matouno a tiros / O meu irmán foi  
detido pola miña nai, e un policía matouno a  
tiros

I can't help but to sit down and cry sometime /  
Think about how my poor brother lost his life

Non podo evitar sentarme e chorar ás veces /  
Pensando en como o meu pobre irmán perdeu  
a vida

Alabama, Alabama, why you wanna be so  
mean? / Alabama, Alabama, why you wanna  
be so mean? / You got my people behind a  
barb wire fence / Now you tryin' to take my  
freedom away from me

Alabama, Alabama, por que queres ser tan  
mala? / Alabama, Alabama, por que queres ser  
tan mala? / Tes á miña xente tras unha cerca de  
arame de púas / Agora estás intentando levar a  
miña liberdade lonxe de min.

*The death of Emmett Till (1962, Bob Dylan)*

'Twas down in Mississippi not so long ago /  
When a young boy from Chicago town stepped  
through a Southern door / This boy's dreadful  
tragedy I can still remember well / The color of  
his skin was black and his name was Emmett  
Till

Some men they dragged him to a barn and  
there they beat him up / They said they had a  
reason, but I can't remember what / They  
tortured him and did some things too evil to  
repeat / There were screaming sounds inside  
the barn, there was laughing sounds out on the  
street

Then they rolled his body down a gulf amidst a  
bloody red rain / And they threw him in the  
waters wide to cease his screaming pain. / The  
reason that they killed him there, and I'm sure  
it ain't no lie, / Was just for the fun of killin'  
him and to watch him slowly die.

And then to stop the United States of yelling  
for a trial, / Two brothers they confessed that  
they had killed poor Emmett Till. / But on the  
jury there were men who helped the brothers  
commit this awful crime, / And so this trial  
was a mockery, but nobody seemed to mind.

Foi en Mississippi non fai moito tempo /  
Cando un neno da cidade de Chicago entrou  
por unha porta sureña / Aínda podo recordar  
ben a terrible traxedia deste rapaz. / A cor da  
súa pel era negra e o seu nome era Emmett Till

Uns homes arrastrárono ata un galpón e alí  
golpearono / Dixeron que tiñan unha razón,  
pero non recordo cal. / Torturárono e fixeron  
algunhas cosas demasiado malas para repetilas.  
/ Había sons de gritos dentro do palleiro,  
houbo sons de risas na rúa.

Despois fixeron rodar o seu corpo por unha  
sima no medio dunha sanguenta chuvia  
vermella. / E tirárono nas extensas augas para  
rematar a súa ruidosa dor. / A razón pola que o  
mataron alí, e estou seguro de que non é  
ningunha mentira, / Foi só polo pracer de  
matalo e velo morrer lentamente.

E despois para que los Estados Unidos /  
deixasen de gritar por [esixir] un xuízo, / Dous  
irmáns confesaron ter matado ao pobre  
Emmett Till. / Pero no xurado había homes que  
axudaron aos irmáns a cometer este horrible  
crime, / Así que este xuízo foi unha mofa, pero  
a ningún lle pareceu importar.

I saw the morning papers but I could not bear  
to see / The smiling brothers walkin' down the  
courthouse stairs. / For the jury found them  
innocent and the brothers they went free, /  
While Emmett's body floats the foam of a Jim  
Crow southern sea.

If you can't speak out against this kind of  
thing, a crime that's so unjust / Your eyes are  
filled with dead men's dirt, your mind is filled  
with dust / Your arms and legs they must be in  
shackles and chains, and your blood it must  
refuse to flow / For you let this human race fall  
down so God-awful low!

This song is just a reminder to remind your  
fellow man / That this kind of thing still lives  
today in that ghost-robed Ku Klux Klan / But  
if all of us folks that thinks alive, if we gave all  
we could give / We could make this great land  
of ours a greater place to live

Vin os periódicos da mañá, pero non podía  
soportar ver / Aos irmáns sorrintes baixando as  
escaleiras do xulgado. / Porque o xurado os  
atopou inocentes e os irmáns quedaron libres, /  
Mentres o corpo de Emmett flota na espuma  
dun mar do sur de *Jim Crow*.

Se non podes falar en contra deste tipo de  
cousas, un crime que é tan inxusto / Os teus  
ollos están cheos de sucidade de homes  
mortos, a túa mente está chea de po / Os teus  
brazos e pernas deben estar con grillón e  
cadeas, e o teu sangue debe negarse a fluír /  
Porque deixaches que esta raza humana caese  
tan abaixo!

Esta canción é só un recordatorio para lembrar  
ao teu semellante / Que este tipo de cousas  
aínda viven hoxe nese Ku Klux Klan, con  
túnica de pantasma / Pero se todos nós, a xente  
que pensa viva, se désemos todo lo que  
podemos dar / Poderíamos facer desta gran  
terra nosa un mellor lugar para vivir

*Freedom Riders* (s. d., Phil Ochs)

Jackson, mississippi, is a mighty white town, /  
The white folks they like to keep the black  
folks down / They think they'll be allright, but  
there's gonna be a fight / And they'll have to  
share that freedom crown, / Yes, they'll have  
to share that freedom crown.

Freedom riders roll along / Freedom riders  
wont be long, wont be long.

They boarded a bus in washington D.C. / To  
enter a state half slave and half free / The  
wheels hummed a song and they sang along /  
The song of liberty, the song of liberty.

Freedom riders roll along / Freedom riders  
wont be long, wont be long.

Jimmy Farmer was a hard fighting man /  
Decided one day that he had to take a stand /  
Led them down to slavery town / And they  
threw Jim Farmer in the can / Yes, they threw  
Jim Farmer in the can

One of these days and it wont be long / The  
solid south is gonna sing another song / They'll  
understand that a mans not a man til he has all  
the freedoms of the land.

Jackson, Mississippi, é unha rica cidade  
branca, / Aos brancos gústalles manter aos  
negros abaixo / Cren que estarán ben, pero vai  
haber unha loita / E terán que compartir esa  
coroa da liberdade, / Si, terán que compartir  
esa coroa da liberdade.

Xinetes da liberdade avanzan / Xinetes da  
liberdade, non levará moito tempo.

Subiron a un autobús en Washington D.C. /  
Para entrar nun estado metade escravo e  
metade libre / As rodas tararearon unha  
canción e cantaron / A canción da liberdade, a  
canción da liberdade.

Xinetes da liberdade avanzan / Xinetes da  
liberdade, non levará moito tempo.

Jimmy Farmer era un duro home loitador /  
Decidiu un día que tiña que tomar posición /  
Levounos á cidade da escravitude / E tiraron a  
Jim Farmer no cárcere / Si, tiraron a Jim  
Farmer no cárcere.

Un destes días, e non tardará / O sólido sur vai  
a cantar outra canción / Entenderán que un  
home non é un home ata que ten todas as  
liberdades da terra.

*Mississippi Goddam* (1964, Nina Simone)

Alabama's gotten me so upset / Tennessee  
made me lose my rest / And everybody knows  
about Mississippi Goddam

Can't you see it / Can't you feel it  
It's all in the air / I can't stand the pressure  
much longer / Somebody say a prayer

Alabama's gotten me so upset / Tennessee  
made me lose my rest / And everybody knows  
about Mississippi Goddam

Hound dogs on my trail / School children  
sitting in jail / Black cat cross my path  
I think every day's gonna be my last

Lord have mercy on this land of mine / We all  
gonna get it in due time / I don't belong here  
I don't belong there / I've even stopped  
believing in prayer

Don't tell me / I tell you / Me and my people  
just about due / I've been there so I know /  
They keep on saying "Go slow!"

But that's just the trouble / "do it slow"  
Washing the windows / "do it slow"  
Picking the cotton / "do it slow"  
You're just plain rotten / "do it slow"  
You're too damn lazy / "do it slow"  
The thinking's crazy / "do it slow"

Alabama tenme tan disgustada / Tennessee  
fixo que non poida descansar / E todo o mundo  
sabe sobre [o que ocorre en] Mississippi,  
maldita sexa

Non podes velo? / Non podes sentilo?  
Está todo no aire / Non podo aguantar a  
presión por moito máis tempo / Que alguén  
diga un rezo

Alabama tenme tan disgustada / Tennessee  
quitoume o descanso / E todo o mundo sabe  
sobre [o que ocorre en] Mississippi, maldita  
sexa

Cans sabuxos no meu rastro / Nenos de escola  
sentados no cárcere / Gatos negros cruzan o  
meu camiño / Creo que cada día vai ser o meu  
último día

Señor, ten piedade desta terra miña / Todos  
imos chegar alí ao seu debido tempo / Non  
pertenzo aquí / Non pertenzo alí / Incluso  
deixei de crer nas pregarias

Non me digas ti / Cóntoche eu / Sobre eu e a  
miña xente / Estiven aí así que eu seino ben /  
Seguen dicindo «ide lento!»

Pero ese é xusto o problema / «facédeo lento»  
Lavando as ventás / «facédeo lento»  
Collendo o algodón / «facédeo lento»  
Simplemente estás podre / «facédeo lento»  
Eres demasiado vago / «facédeo lento»

Where am I going / What am I doing  
 I don't know / I don't know

Just try to do your very best / Stand up be  
 counted with all the rest / For everybody  
 knows about Mississippi Goddam

I made you thought I was kiddin' didn't we

Picket lines / School boycotts / They try to say  
 it's a communist plot / All I want is equality  
 for my sister my brother my people and me

Yes you lied to me all these years / You told  
 me to wash and clean my ears / And talk real  
 fine just like a lady / And you'd stop calling  
 me Sister Sadie

Oh but this whole country is full of lies /  
 You're all gonna die and die like flies

I don't trust you any more

You keep on saying "Go slow!" "Go slow!"

But that's just the trouble / "do it slow"  
 Desegregation / "do it slow"  
 Mass participation / "do it slow"  
 Reunification / "do it slow"  
 Do things gradually / "do it slow"  
 But bring more tragedy / "do it slow"  
 Why don't you see it / Why don't you feel it  
 I don't know / I don't know

O pensamento é tolo / «facédeo lento»

A onde estou indo? / Que estou facendo?  
 Non o sei / Non o sei

Só intenta facelo o mellor que podes /  
 Levántate e se contado con todos os demais /  
 Porque todo o mundo sabe sobre [o que ocorre  
 en] Misisipi, maldita sexa

Liñas de piquete / Boicots escolares / Intentan  
 dicir que é un complot comunista / Todo o que  
 eu quero é igualdade / Para a miña irmá, o meu  
 irmán, a miña xente e eu

Si, ti mentíches todos estes anos / Dixéchesme  
 que lavase as miñas orellas / E falase  
 finamente, igual ca unha dama / E paraches de  
 chamarme Sister Sadie

Oh pero todo este país está cheo de mentiras  
 Ides morrer todos coma moscas

Xa non confío máis en vós

Seguides dicindo: «ide lento» / «ide lento!»

Pero ese é xusto o problema / «Facédeo lento»  
 Desegregación / «facédeo lento»  
 Participación das masas / «facédeo lento»  
 Reunificación / «facédeo lento»  
 Facer as cousas gradualmente / «facédeo  
 lento»  
 Pero dádeme máis traxedia / «facédeo lento»  
 Por que non o vedes? / Por que non o sentides?  
 Non o sei / Non o sei

You don't have to live next to me / Just give  
me my equality / Everybody knows about  
Mississippi / Everybody knows about Alabama  
/ Everybody knows about Mississippi Goddam

Non tes por que vivir ao meu lado / Só dáme a  
miña igualdade / Todo o mundo sabe sobre [o  
que ocorre en] Misisipi / Todo o mundo sabe  
sobre [o que ocorre en] Alabama / Todo o  
mundo sabe sobre Misisipi, maldita sexa

*If I can dream* (1968, Elvis Presley)

There must be lights burning brighter some-  
where / Got to be birds flying higher in a sky  
more blue / If I can dream of a better land /  
Where all my brothers walk hand in hand / Tell  
me why, oh why, oh why can't my dream come  
true / Oh why

noutro lugar / Ten que haber paxaros voando  
máis alto nun ceo máis azul / Se podó soñar  
cunha terra mellor / Onde camiñan da man  
todos os meus irmáns / Dime por que, por que  
non se pode facer realidade o meu soño

There must be peace and understanding some-  
time / Strong winds of promise that will blow  
away the doubt and fear / If I can dream of a  
warmer sun / Where hope keeps shining on  
everyone / Tell me why, oh why, oh why won't  
that sun appear

Debe haber paz e entendemento algunha vez /  
Fortes ventos de promesa que barrerán a  
dúbida e o medo / Se podó soñar cun sol máis  
cálido / Onde a esperanza segue a brillar en  
todos / Dime por que, por que ese sol non  
aparece

We're lost in a cloud / With too much rain /  
We're trapped in a world / That's troubled with  
pain / But as long as a man / Has the strength  
to dream / He can redeem his soul and fly

Estamos perdidos nunha nube / Con demasaida  
choiva / Estamos atrapados nun mundo / Que  
está aflixido pola dor / Pero mentres un home /  
Teña a forza para soñar / Pode redimir a súa  
alma e voar

Deep in my heart there's a trembling question /  
Still I am sure that the answer, answer's gonna  
come somehow / Out there in the dark, there's  
a beckoning candle, yeah / And while I can  
think, while I can walk / While I can stand,  
while I can talk / While I can dream /  
Debe haber luces que arden máis brillantes,

No fondo do meu corazón, hai unha pregunta  
tremelante / Aínda así estou seguro de que a  
resposta chegará, dun xeito ou outro /

Oh please let my dream / Come true / Right  
now / Let it come true right now

Aí fóra, na escuridade, hai unha candea que  
chama / E mentres poida pensar, mentres poida  
andar,

Mentres poida manterme en pé, mentres poida  
falar / Mentres poida soñar / Por favor deixa  
que o meu soño / Se faga realidade agora

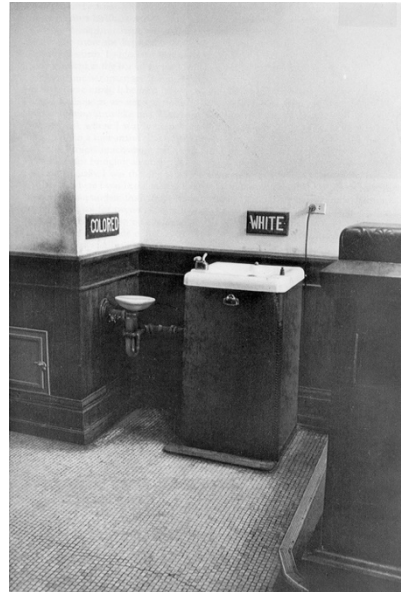
- Documento 4: fotografías entregadas ao alumnado para a súa selección no *fanzine*.



Imaxe A. Martin Luther King Jr. nunha marcha polos dereitos civís en Montgomery, 1965.

Fonte: Rolling Stone. <<https://www.rollingstone.com/culture/culture-pictures/photos-mlk-steve-schapiro-1286128/martin-luther-king-jr-3/>>.

Autoría: Steve Shapiro.



Imaxe B. Lavabos segregados en Albany (Georgia), 1962.

Fonte: National Gallery of Art.

<<https://www.nga.gov/collection/art-object-page.197776.html>>.

Autoría: Danny Lyon.



Imaxe C. Marcha polos dereitos civís en Alabama, 1965.

Fonte: Kelen (ed.), 2021, *This Light of Ours*, pp. 186-187.

Autoría: Matt Herron.



Imaxe D. Manifestantes golpeados pola forza da auga a presión das forzas policiais nunha protesta en Kelly Ingram Park, Birmingham (Alabama), 1963.

Fonte: Kelen (ed.), 2021, *This Light of Ours*, p. 134.

Autoría: Bob Adelman.



Imaxe E. Grupo de *black panthers*.

Fonte: The Kansas City Defender.

<<https://kansascitydefender.com/fashion/black-panther-party-fashion-aesthetic/>>.

Autoría: descoñecida.



Imaxe F. Nina Simone, 1959.

Fonte: web Nina Simone.

<<https://www.ninasimone.com/legacy-by-year/1933-1959.html>>.

Autoría: Herb Snitzer

Imaxe G.

Fonte: Kelen (ed.), 2021, *This Light of Ours*, p. 98.

Autoría: Bob Fitch, Atlanta, Georgia, 1966.





Imaxe H. 'What we want'. Programa do Black Panther Party en viñetas.  
*The Black Panther. Black Community News Service*, vol III.  
 Nº 12. 12 de xullo de 1969, p. 20.



Imaxe I. Home negro rexístrase para votar en Hattiesburg (Mississippi), 1964. Detrás del, un cartel advirte que os nomes e direccións dos rexistrados serán publicados nos periódicos durante dúas semanas  
 Fonte: Kelen (ed.), 2021, *This Light of Ours*, p. 80.  
 Autoría: Matt Herron.



Imaxe J. Marcha polo traballo e a liberdade, Washington D. C., 1963.  
 Fonte: Wikipedia.  
 Autoría: descoñecida.



Imaxe K. Manifestantes encarcerados no *nigger wagon* após unha protesta en Jackson (Mississippi), 1965.  
 Fonte: Kelen (ed.), 2021, *This Light of Ours*, p. 150.  
 Autoría: Matt Herron.



Imaxe L. Homes negros nunha sentada, co obxectivo de forzar a desegregación do local, 1960.

Fonte: State Archives of North Carolina.

<<https://www.flickr.com/photos/north-carolina-state-archives/24495308926/>>

Autoría: descoñecida.



Imaxe M. Marcha polo traballo e a liberdade en Washington D. C., 1963.

Fonte: National Archives Catalog.

<<https://catalog.archives.gov/id/542010>>

Autoría: descoñecida.

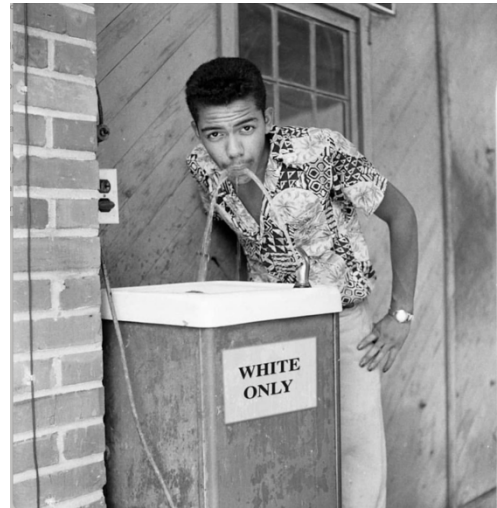


Imaxe N. King e Malcolm X após a rolda de prensa sobre o debate pola Civil Rights Act de 1964, en Washington D. C.

Fonte: Library of Congress's Prints and Photographs division.

<<https://loc.gov/pictures/resource/cph.3d01847/>>.

Autoría: descoñecida.



Imaxe Ñ. Rapaz negro saltándose as leis de segregación racial ao beber dunha fonte «só para brancos».

Fonte: Claflin University.

<<https://www.claflin.edu/news-events/the-panther/keeping-his-tory-and-hope-alive-photographer-cecil-williams%27-journey-through-racial-inequality>>

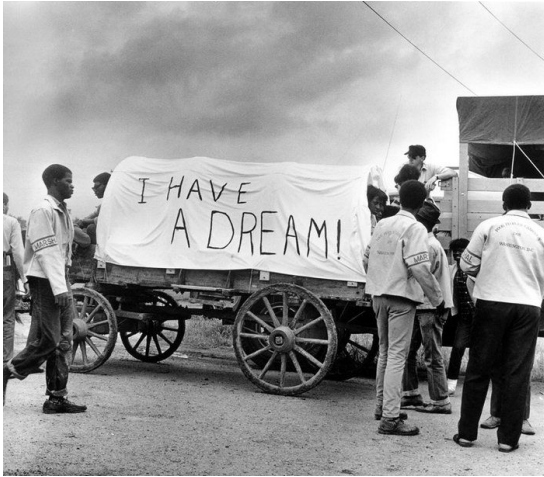
Autoría: Cecil Williams.



Imaxe O. Soldados da Patrulla de Carreteras de Mississippi prepáranse para efectuar un ataque con gas lacrimóxeno contra os manifestantes de Meredith, 1966.

Fonte: Kelen (ed.), 2021, *This Light of Ours*, p. 179.

Autoría: Matt Herron.



Imaxe P. Protestas do Freedom Train nas que se denuncia a pobreza da poboación negra, após o asasinato de Martin Luther King Jr., en 1968

Fonte: National Museum of African American History and Culture. <<https://nmaahc.si.edu/explore/stories/riding-freedom-train>>

Autoría: Ernest C. Withers.



Imaxe Q. Ruby Bridges escoltada ao saír do seu primeiro día nunha escola antes só para brancos, en Louisiana, 1960.

Fonte: The Guardian. <<https://www.theguardian.com/society/2021/may/06/ruby-bridges-the-six-year-old-who-defied-a-mob-and-desegregated-her-school>>

Autoría: descoñecida.



Imaxe R. Manifestantes portando carteis nos que se le «I am a man», enmarcados por forzas de seguridade que os apuntan con armas e os escoltan con tanques. En Memphis (Tennessee), 1968.

Fonte: The Independent Photographer.

<<https://independent-photo.com/es/news/photography-in-1968-revolutionary-roads/>>

Autoría: descoñecida.



Imaxe S. Pin da NAACP en protesta dos linchamentos (comúns e mortíferos) á poboación negra.

Fonte: National Museum of African American History and Culture.

<[https://nmaahc.si.edu/object/nmaahc\\_2011.159.3.12?destination=/explore/collection/search%3Fedan\\_q%3D%252A%253A%252A%26edan\\_fq%255B0%255D%3Dset\\_name%253A%2522Anti-Lynching%252BMovement%2522%26op%3DSearch](https://nmaahc.si.edu/object/nmaahc_2011.159.3.12?destination=/explore/collection/search%3Fedan_q%3D%252A%253A%252A%26edan_fq%255B0%255D%3Dset_name%253A%2522Anti-Lynching%252BMovement%2522%26op%3DSearch)>



Imaxe T. Protestas após o funeral de King rodeadas pola National Guard en Atlanta, 1968.

Fonte: High Museum of Art, Atlanta.

<<https://high.org/collection/mlk-funeral-street-scene-with-national-guard-atlanta/>>

Autoría: Burk Uzzle.



Imaxe U. Saúdo do Black Power na cerimonia de entrega de medallas olímpicas dos 200 metros lisos, por Thommie Smith e John Carlos, 1968.

Fonte: Wikipedia.

Autoría: descoñecida.



Imaxe V. Recreación da decisión de Rosa Parks de sentarse no espazo reservado para brancos nun autobús en Montgomery, en 1954.

Fonte: Library of Congress.

<<https://www.loc.gov/pictures/item/94505572/>>

Autoría: descoñecida.

Documento 5: test utilizado en *Kahoot!* para a situación de aprendizaxe do movemento polos dereitos civís

1. Que actos de protesta foron os máis utilizados polo movemento polos dereitos civís?
  - Marchas
  - Sentadas
  - Boicots
  - Todas son correctas ✓
2. Que tipo de acción colectiva é a do movemento?
  - Terrorista
  - Rutineira
  - Alteración da orde establecida ✓
  - Violenta
3. Quen é asasinado antes?
  - Malcolm X
  - John F. Kennedy ✓
  - Robert F. Kennedy
  - Martin Luther King Jr.
4. Que centros de reunión foron importantes no movemento?
  - O Congreso
  - As igrexas ✓
  - As casas dos pastores
  - As tendas locais
5. Que non encaixa coa imaxe que quería dar o movemento sobre os negros?
  - Cultos
  - Respectables
  - Violentos ✓
  - Pacíficos
6. Que negros sufrían máis segundo Malcolm X?
  - Os dos guetos ✓
  - Os «da casa»
  - Os do sur rural

- Os de pelo menos liso
7. En que década foi a segunda migración masiva?
- 1920
  - 1930
  - 1940 ✓
  - 1950 ✓
8. As igrexas foron importantes no movemento por...
- Darlle lexitimidade
  - Darlle cohesión
  - Todas son correctas ✓
  - Ser un lugar de encontro social
9. En que ano se rematou coa segregación nas escolas (*de iure*)?
- 1954 ✓
  - 1951
  - 1964
  - 1953
10. Quen foi presidente antes de John F. Kennedy?
- Richard Nixon
  - Truman
  - Lyndon B. Johnson
  - Eisenhower ✓
11. En que presidencia escalou máis o conflito en Vietnam?
- John F. Kennedy
  - Lyndon B. Johnson ✓
  - Richard Nixon
  - Eisenhower
12. En que ano se aproba a lei polos dereitos civís?
- 1963
  - 1954
  - 1964 ✓
  - 1965
13. Que fenómeno foi unha gran oportunidade para todos os movementos sociais dende a década do 2010?

- As redes sociais ✓
  - A presidencia de Obama
  - O Iphone
  - Saíu a película Cars 3
14. Nas nosas cidades hai barrios moi diferenciados. A principal discriminación, que afecta ás demais é...
- Por orientación sexual
  - Por raza
  - Por clase social ✓
  - Por xénero
15. Un dos obxectivos das políticas que dificultan aos inmigrantes conseguir a cidadanía é...
- Evitar que poidan votar nas eleccións ✓
  - Evitar máis facilmente ter que garantir dereitos laborais ✓
  - Evitar que a natalidade suba
  - Todas son correctas
16. Os movementos sociais teñen fases de axitación que posteriormente decaen
- Si, un exemplo son as olas do feminismo ✓
  - Non, un movemento social sempre está activo
  - Si, un exemplo é o neoliberalismo
  - Non, os movementos sociais non teñen fases
17. Os movementos sociais que triunfan non volven a aparecer
- Verdadeiro. As vitorias só o son se son absolutas
  - Falso. Pode triunfar nun ámbito pero volver para reivindicar outras cuestións ✓
  - Falso. Os movementos sociais nunca desaparecen
  - Verdadeiro. Tras a vitoria non hai necesidade de que volva o movemento social
18. Cal é o meu grupo de alumnos preferido?
- 2º ESO A
  - 2º ESO B
  - Xeografía de 2º de Bacharelato
  - Historia do Mundo Contemporáneo de 1º de Bacharelato ✓

- Documento 6: rúbricas para avaliar a análise de cancións, fotografías, textos, o debate e o *fanzine*.

### 6a. Rúbrica análise de cancións.

INDICADOR	EXCELENTE (85-100 %)	BO (65-84 %)	ACEPTABLE (40-64 %)	INSUFICIENTE (1-40 %)
Detéctanse as referencias ao MDC ou á situación da poboación negra (30 %).	Detéctanse todas e o sentido global da letra das cancións.	Detéctanse todas ou case todas.	Detéctanse as máis obvias ou as xa referidas na aula.	Non se detectan ningunha.
Vincúlase a letra de cada canción cos distintos procesos históricos vistos nas aulas (25 %).	Vincúlase a letra co visto nas aulas cun vocabulario acertado.	Vincúlase a letra coa explicación vista nas aulas.	Fanse relacións vagas co contexto, non necesariamente do visto nas aulas.	Non se relaciona a letra co visto nas aulas.
Elabórase unha reflexión sobre a posible importancia das cancións (30 %).	Realízase unha reflexión na que se demostra empatía histórica.	Realízase unha reflexión mais na que non se demostra empatía histórica.	A reflexión persoal é pobre ou unha repetición do xa dito.	Non se é capaz de elaborar unha reflexión propia.
Constrúen coñecemento con colaboración cos seus compañeiros e compañeiras (20 %).	Créase un diálogo que constrúe coñecemento de forma que todo o grupo participa nel.	Créase un diálogo no que se constrúe coñecemento mais non todo o grupo participa.	Non hai diálogo como tal, só adicións a comentarios anteriores.	Non hai ningún tipo de diálogo.

### 6b. Rúbrica análise de fotografías.

INDICADOR	EXCELENTE (85-100 %)	BO (65-84 %)	ACEPTABLE (40-64 %)	INSUFICIENTE (1-40 %)
Describen cun vocabulario acertado a imaxe (25 %).	Descrición cun vocabulario acertado e mostrando interese pola actividade.	Descrición cun vocabulario acertado.	Descrición sucinta e cun vocabulario pobre.	Móstranse refractarios a participar e a intentar describir a imaxe.
Relacionan a imaxe coa explicación e outras actividades feitas nas aulas (25 %).	Vincúlase a imaxe coa explicación vista nas aulas cun vocabulario acertado.	Vincúlase a imaxe coa explicación vista nas aulas.	Fanse relacións vagas co contexto.	Non se relaciona a imaxe co visto nas aulas.
Elaboran unha reflexión sobre a imaxe e o contexto onde foi tomada (30 %).	Realízase unha reflexión na que se vinculan os coñecementos e o visto noutras imaxes.	Realízase unha reflexión mais limitada á imaxe.	A reflexión persoal é pobre ou unha repetición do xa dito.	Non se é capaz de elaborar unha reflexión sobre a imaxe.

Constrúen coñecemento con colaboración cos seus compañeiros e compañeiras (20 %).	Créase un diálogo que constrúe coñecemento de forma que todo o grupo participa nel.	Créase un diálogo no que se constrúe coñecemento mais non todo o grupo participa.	Non hai diálogo como tal, só adicións a comentarios anteriores.	Non hai ningún tipo de diálogo.
---	---	---	---	---------------------------------

### 6c. Rúbrica análise de textos.

INDICADOR	EXCELENTE (85-100 %)	BO (65-84 %)	ACEPTABLE (40-64 %)	INSUFICIENTE (1-40 %)
Localizan o texto no tempo e o seu autor cun vocabulario acertado (25 %).	Localización cun vocabulario acertado e mostrando interese pola actividade.	Localización cun vocabulario acertado.	Localización pouco concreta e cun vocabulario pobre.	Móstranse refractarios a participar e a intentar localizar o texto.
Relacionan o texto coa explicación e outras actividades feitas nas aulas (25 %).	Vincúlase o texto coa explicación e outras actividades das aulas cun vocabulario acertado.	Vincúlase o texto coa explicación e outras actividades das aulas.	Fanse relacións vagas co contexto.	Non se relaciona o texto co visto nas aulas.
Elaboran unha reflexión sobre o texto e o contexto no que se elaborou (30 %).	Realízase unha reflexión na que se vinculan os coñecementos e o visto noutros textos.	Realízase unha reflexión, mais limitada ao texto.	A reflexión persoal é pobre ou unha repetición do xa dito.	Non se é capaz de elaborar unha reflexión sobre a imaxe.
Constrúen coñecemento con colaboración cos seus compañeiros e compañeiras (20 %).	Créase un diálogo que constrúe coñecemento de forma que todo o grupo participa nel.	Créase un diálogo no que se constrúe coñecemento mais non todo o grupo participa.	Non hai diálogo como tal, só adicións a comentarios anteriores.	Non hai ningún tipo de diálogo.

### 6d. Rúbrica debate en grupo.

INDICADOR	EXCELENTE (85-100 %)	BO (65-84 %)	ACEPTABLE (40-64 %)	INSUFICIENTE (1-40 %)
Demóstrase un dominio da figura histórica asignada (25 %).	Demóstrase un coñecemento de datos concretos da biografía relevantes para a argumentación.	Demóstrase un coñecemento xeral da biografía e da importancia da figura para o movemento.	Demóstrase un coñecemento xeral da biografía.	Non se demostra coñecemento suficiente sobre a figura nin se vinculan informacións co contexto.
Demóstrase un dominio do contexto e da importancia da figura nel (40 %).	Demóstrase dominio sobre o contexto e a capacidade de vincular o concreto co estatural.	Demóstrase dominio sobre o contexto e localízase á figura nel.	Demóstrase un certo coñecemento sobre o contexto e inténtase vincular á figura con el.	Non se demostra coñecemento sobre o contexto ou érrase de forma clara na vinculación entre este e a figura.
*Para todos os grupos, agás o xurado Demóstrase habilidade retórica ao tempo que respecto polas demais posturas (20 %).	O aportado por outros grupos é utilizado para a argumentación propia.	Admítense posturas contrarias ao tempo que se dan argumentos para a propia.	Danse argumentos suficientes na defensa da postura propia.	Non se é capaz de elaborar unha defensa da postura propia.

Demóstrase que o traballo foi repartido equitativamente (15%)	O traballo repartíuse de forma equitativa, satisfactoria e permite un mellor desempeño no debate.	O traballo repartíuse de forma equitativa e satisfactoria.	O reparto do traballo foi descompensado pero ambos aportaron.	Só unha ou ningunha das partes realizou o traballo.
*Só para os membros do xurado: Elabóranse xuízos adecuados ás distintas variables (20%)	Demóstrase un dominio do tema que permite elaborar xuízos ben fundamentados e en base a todas as intervencións.	Demóstrase un dominio do tema que permite elaborar xuízos mais non en base a todas as intervencións.	Demóstrase un dominio parcial do tema que permite elaborar xuízos algo fundamentados e non en base a todas as intervencións	Non se demostra un dominio sobre o tema nin se avalían máis da metade das intervencións.  *Neste caso, o docente declarará o equipo vencedor.

Tanto na análise de cancións como nas análises de fotografías e textos observamos a dificultade do uso das rúbricas. Por unha banda, porque non é posible neste espazo de tempo que todo o alumnado faga unha ou máis intervencións amplas e completas, e ademais porque para o docente, que debe anotar a que se está facendo referencia e responder ou ampliar a información ante cada comentario ou comentarios, é difícil realizar unha avaliación de cada un no momento, mentres que *a posteriori* é posible que non recorde como se expresou cada estudante, co risco de realizar unha avaliación máis aproximada ca exacta, e polo tanto menos xusta que no caso de ter un documento físico que avaliar. No debate foi na única na que si utilizamos a rúbrica preparada.

#### 6e. Rúbrica elaboración do *fanzine*.

- Selección de elementos (cancións, imaxes, lemas etc.) relevantes do movemento (25%).
  - Selección de titulares relevantes da actualidade referidos a vitorias de movementos sociais ou colectivos historicamente discriminados (15%).
  - Mostra de empatía histórica e coñecemento da figura escollida para a entrevista (datos concretos, accións que tomou antes ou após a «entrevista», dinámicas propias do seu contexto etc.) (25%).
  - Coidado e interese na elaboración do *fanzine* (10%).
  - Argumentación nas aulas sobre os criterios de selección que se seguiron (10%).
  - Cooperación por equipos e como grupo-clase (15%).
- Documento 7: táboa dos versos comentados na actividade das cancións xunto coa cantidade de alumnado que os sinalou. Elaboración propia.

<i>Go down Moses</i>	<i>Alabama blues</i>	<i>The death of Emmett Till</i>	<i>Freedom riders</i>	<i>Mississippi Goddam</i>	<i>If I can dream</i>
Tan fortemente oprimidos que non o podían soportar (6)	O meu irmán foi detido e un policía matouno a tiros (4)	Foi só polo pracer de matalo e velo morrer lentamente (5)	Aos brancos gústalles manter aos negros abaixo (4)	Creo que cada día vai ser o meu último día (5)	Fortes ventos de promera que barrerán a dúbida e o medo (1)
Nunca máis estarán en aceite de escravitude (5)	Oh Deus, desexo que te levantes algún día (3)	Había sons de gritos dentro do palleiro, houbo sons de risas na rúa (3)	Entenderán que un home non é un home ata que ten todas as liberdades da terra (4)	Nenos de escola sentados no cárcere (4)	Estamos perdidos nunha nube / Con demasiada choiva (1)
Que saian co botín de Exipto (2)	Tes á miña xente tras unha cerca de arame de pugas (3)	Porque o xurado os atopou inocentes e os irmáns quedaron libres (3)	Para entrar nun estado metade escravo e metade libre (2)	Só dame a miña igualdade (4)	Estamos atrapados nun mundo / Que está aflixido pola dor (1)
Para guiar aos nenos hebreos (1)	Agora estás intentando levar a miña liberdade lonxe de min (3)	Pero no xurado había homes que axudaron aos irmáns a cometer este horrible crime / Así que este xuízo foi unha mofa, pero a ninguén lle pareceu importar (2)	E tiraron a Jim Farmer no cárcere (2)	Intentan dicir que é un complot comunista (3)	Pero mentres un home / Teña a forza para soñar / Pode redimir a súa alma e voar (1)
Cando Israel estaba na terra de Exipto (1)	Oh Deus, desexo que te levantes algún día (3)	Torturárono e fixeron algunhas cousas demasiado malas para repetilas (2)	Subiron a un autobús en Washington D. C. (2)	Non tes por que vivir ao meu lado / Só dame a miña igualdade (3)	
	Sabes que mataron á miña irmá e ao meu irmán / E todo o mundo deixou que esa xente saíse libre (2)	Uns homes arrastrárono ata un galpón e alí golpeárono (2)	Subiron a un autobús en Washington D. C. / Para entrar nun estado metade escravo metade libre (1)	Ides morrer todos coma moscas (3)	
	E guías ás miñas xentes á terra da paz (2)	E tirárono nas extensas augas para rematar a súa ruidosa dor (2)		Porque todo o mundo sabe sobre Mississippi (1)	

	Alabama, por que queres ser tan mala?	O xurado atopounos inocentes e os irmáns quedaron libres / Mentres o corpo de Emmett flota na espuma dun mar do sur de Jim Crow (2)		Ides morrer todos coma moscas / Xa non confío máis en vós (1)	
		Así que este xuízo foi unha mofa, pero a ninguén lle pareceu importar (2)		Todo o mundo sabe sobre [o que ocorre en] Alabama (1)	
		Porque o xurado os atopou inocentes e os irmáns quedaron libres (1)		Todo o que eu quero é igualdade / Para a miña irmá, o meu irmán, a miña xente e eu (1)	
		Poderíamos facer desta gran terra nosa un mellor lugar para vivir (1)		Todo este país está cheo de mentiras / Ides morrer todos coma moscas (1)	
		Porque deixaches que esta raza humana caese tan baixo! (1)			
		Pero se todos nós, a xente que pensa viva, se désemos todo o que podemos dar / Poderíamos facer desta gran terra nosa un mellor lugar para vivir (1)			
		Cando un neno da cidade de Chicago entrou por unha porta sureña / Aínda podo recordar ben a terrible traxedia deste rapaz (1)			
		Despois fixeron rondar o seu corpo por unha sima no medio dunha			

		sanguenta chuvia vermella / E tirárono nas extensas augas para rematar a súa ruidosa dor (1)			
		Aos irmáns sorrintes baixando as escaleiras do xulgado / Porque o xurado os atopou inocentes e os irmáns quedaron libres (1)			

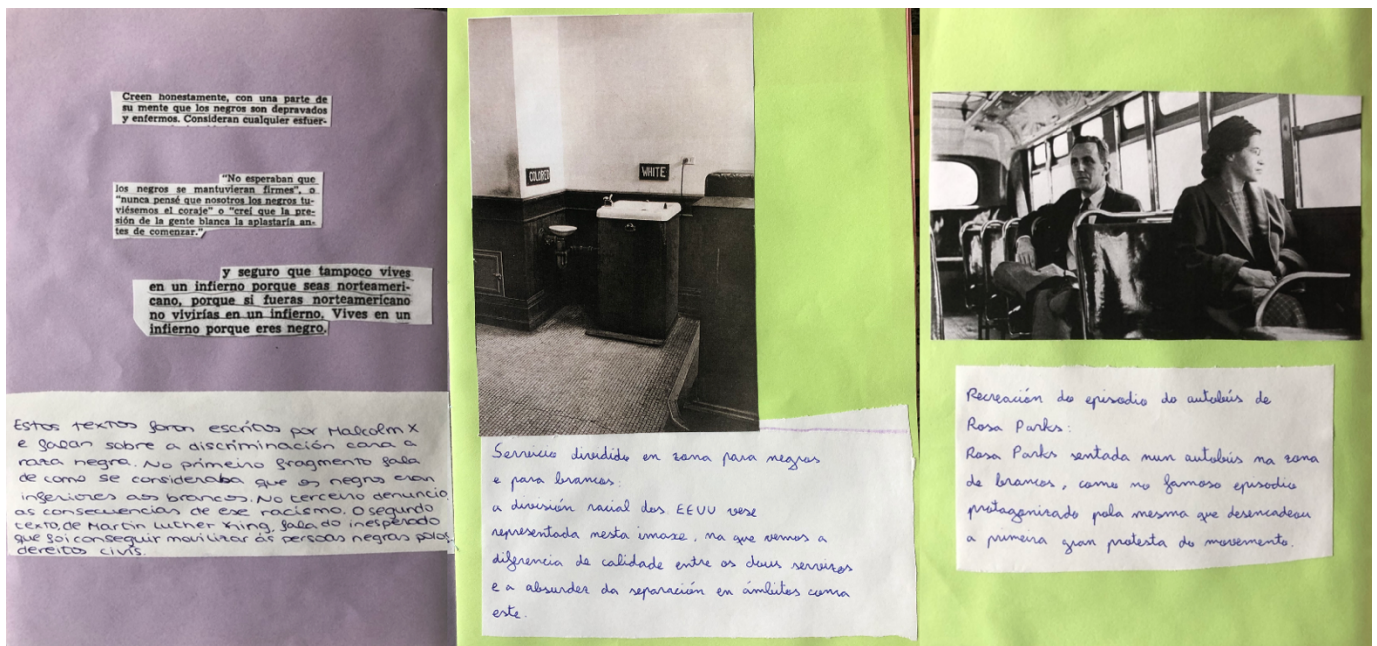
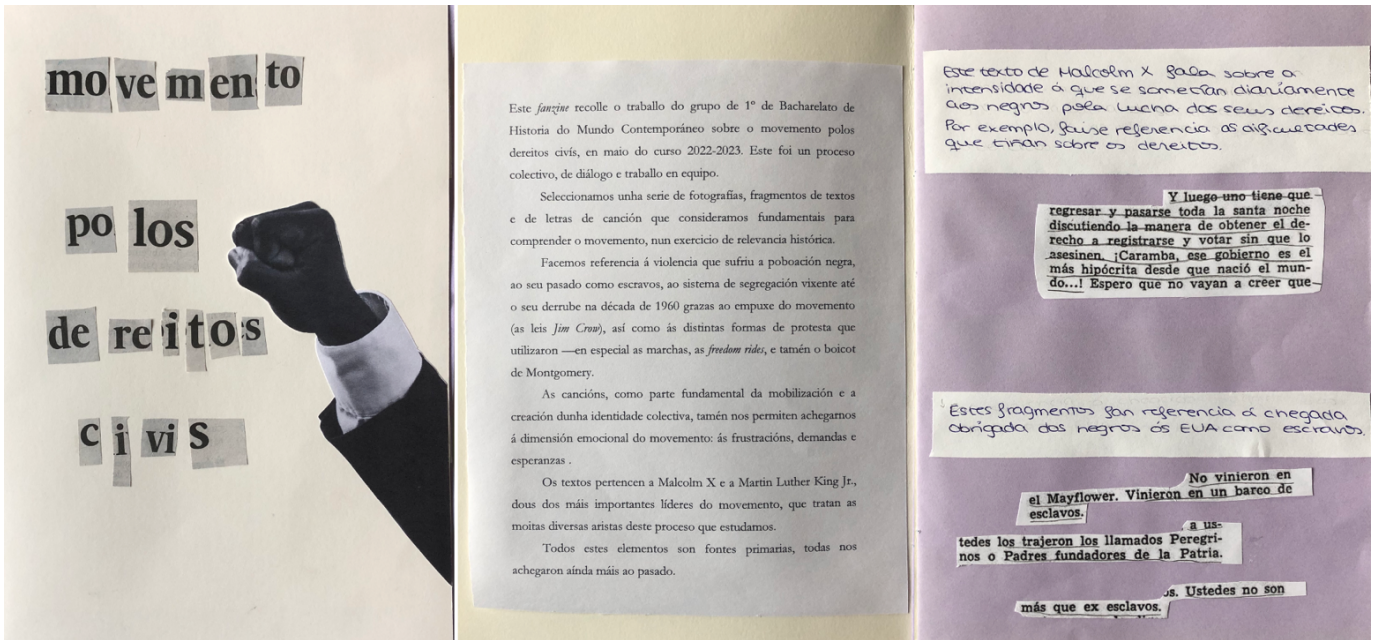
· Documento 8: táboa de contido e tipo de intervención no debate.

	Malcolm X	Muhammad Ali	W. E. B. DuBois	Rosa Parks	Nina Simone	Lyndon B. Johnson
<b>Biografía</b>	X		X	X	X	
<b>Carreira profesional</b>						X
<b>Contexto</b>	X	X	X	X	X	X
<b>Estilo</b>	X	X				
<b>Peso social</b>	X	X		X	X	
<b>Ideoloxía</b>	X		X			
<b>Relacións con outras figuras</b>	X	X				
<b>Accións</b>	X	X	X	X	X	X
<b>Logros</b>				X		X
<b>Réplicas</b>	X	X				X
<b>Comparacións</b>	X	X	X	X		X
<b>Exposición</b>	X	X	X	X	X	X

Documento 9: *fanzine* dixitalizado e enlaces á súa publicación nas redes do centro. Nós escribimos a «presentación» e as referencias dos textos utilizados (páxina 12 do *fanzine*).

Twitter: <<https://twitter.com/Bibliobasella/status/1657338367493787649?s=19>>.

Instagram: <<https://www.instagram.com/p/CsLjnXjMDyj/?igshid=NTc4MTIwNjQ2YQ==>>



Tan fortemente oprimidos que non o podían soportar.  
(Deixa ir á miña xente)

Louis Armstrong, "Go Down Moses"  
Louis Armstrong denas a ver como os negros non podían aguentar máis a situación. Facedo un paralelo cos xudeos sucesos en Egipto baixo as ordes do faraó. Pide que os opresores deixen ir a súa xente.

Foi só polo pracer de matalo e velo morrer lentamente.

Bob Dylan, "The Death of Emmet Till"  
Bob Dylan fala nos do xusto que tiran as pasocas brancas en matar aos negros. En concreto, esta canción fala do caso de Emmet Till.

Phil Ochs, "Freedom Riders"  
Nesta canción Phil Ochs fai referencia a como lle gustaba aos brancos sentirse superiores e como nos quece dar a entender que ata que os homes non son homes ata que teñen todas as liberdades que cañen. Está dedicada aos Freedom Riders, activistas que viaxaron por todo o sur facendo a desegregación.

Aos brancos gústalles manter aos negros abaixo

Entenderán que un home non é un home ata que ten todas as liberdades da terra

Non tes por que vivir ao meu lado  
Só dáme a miña igualdade  
Todo o mundo sabe sobre [o que ocorre en] Misisipi  
Todo o mundo sabe sobre [o que ocorre en] Alabama  
Todo o mundo sabe sobre Misisipi, maldita sexa

Nina Simone, "Mississippi Goddam"  
Nina Simone reclama a igualdade denunciando a situación dos negros sur, na que se exercen violencia contra eles en todos os ámbitos da súa vida.

Que está aflixido pola dor  
Pero mentres un home  
Teña a forza para soñar  
Pode redimir a súa alma e voar

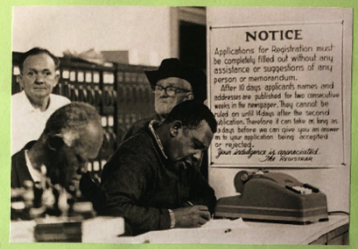
Fai especial referencia á frase de M.L.King: "I HAVE A DREAM", no mesmo ano do seu asasinato (1968)

Elvis, "If I can dream"  
Elvis reflexe nesta canción a que mentres un home teña a vontade de ser libre, xunto, podemos conseguir.



Protesta de Tammie Smith e John Carlos nos Xogos Olímpicos:  
no 1968 os gañadores de ouro e o bronce alzarán o puño en protesta a favor dos dereitos. En consecuencia, retiráronlles as medallas.

Fotografía dunha marcha:  
un grupo de activistas marchan con bandeira de EEUU para reivindicar os seus dereitos e a súa pertenza ao "seño americano".



Fotografía do rexistro para voto:  
unha persoa negra rexístrase para votar. O seu nome e dirección fáganse públicos, o que os convertía en obxectivos de supremacistas brancos.

Eso sí, cuando el blanco los mandó a Jorea, sangraron. Los mandó a Alemania y sangraron. Los mandó al sur del acífico a pelear contra los japoneses y angraron. Sangraron por los blancos; pero cuando se trata de ver que bombardean sus propias iglesias y asesinan niñas negras, entonces no tienen sangre. Sangran cuando el blanco dice que angren; muerden cuando el blanco dice que muerdan y ladran cuando el blanco dice que ladren.

Aquí, Malcolm X fala sobre como os negros non sempre protestaron contra as inxustizas do racismo. Fai referencia ao servizo da poboación afroamericana nas guerras dos EUA, nas que participaron en maior proporción ca os brancos. Tamén denuncia os atentados do Ku Klux Klan ás igrexas negras.

Neste texto, Martin Luther King Jr. Conta como os negros non utilizaron os autobuses, acción á que se lle deu o nome de Boicot de Montgomery, en protesta pola discriminación no transporte público. Aquí as igrexas xogaron un papel crucial, recaudando os fondos necesarios para esta protesta.

Los treinta mil dólares utilizados para el "fondo de autos", que transporta hoy a más de veinte mil trabajadores negros, escolares y amas de casa, han sido recaudados en las iglesias. Las iglesias se han convertido en piqueras pilotos donde la gente se reúne para esperar por los autos.

Os fragmentos de texto en parte dunha selección extraída do libro Textos sobre el poder negro, publicado por Ediciones Halcón en 1968.

A continuación todos os códigos QR para poder escoitar as cancións que eliximos, ademais do vídeo explicando a traxedia de Emmett Till.



dedicado a todas as

Personas que sufriron e seguen a sufrir

Inxustizas