



Universidad de Jaén
Centro de Estudios de Postgrado

Trabajo Fin de Máster

EMPODERAMIENTO Y CIUDADANÍA ACTIVA PARTICIPATIVA A TRAVÉS DE LOS MOVIMIENTOS SOCIALES. PROPUESTA DE UNIDAD DIDÁCTICA PARA 4º DE LA ESO

Alumno/a: Moral Parras, Ana

Tutor/a: Prof. D. Matilde Peinado Rodríguez
Dpto: Didáctica de las Ciencias Sociales

Junio, 2022

Índice

- 1. Introducción**
- 2. Marco teórico**
 - 2.1. Fundamentación epistemológica**
 - 2.1.1. La invisibilización de las mujeres en la enseñanza de la Historia**
 - 2.1.2. La importancia del eje interseccional para la enseñanza y el estudio histórico**
 - 2.1.3. La enseñanza de las Ciencias Sociales a través de temas socialmente relevantes**
 - 2.2. Desarrollo del tema**
 - 2.2.1. El movimiento obrero**
 - 2.2.2. El movimiento feminista**
 - 2.2.3. El movimiento de los Derechos Civiles**
 - 2.2.4. El movimiento LGBT+**
 - 2.2.5. El movimiento ecologista**
- 3. Programación didáctica**
 - 3.1. Justificación didáctica**
 - 3.2. Metodología**
 - 3.3. Contexto del centro**
 - 3.4. Objetivos**
 - 3.4.1. Objetivos de etapa**
 - 3.4.2. Objetivos de área**
 - 3.4.3. Objetivos específicos**
 - 3.5. Competencias Clave**
 - 3.6. Elementos transversales**
 - 3.7. Atención a la diversidad**
 - 3.8. Contenidos**
 - 3.9. Criterios y estándares de aprendizaje**
 - 3.10. Cronograma y Desarrollo de la UDI**
 - 3.11. Evaluación**
 - 3.11.1. Instrumentos de evaluación**
- 4. Conclusiones**
- 5. Referencias bibliográficas**
- 6. Bibliografía**
- 7. Anexos**

Empoderamiento y ciudadanía activa participativa a través de los Movimientos Sociales. Propuesta de Unidad Didáctica para 4º de la ESO.

Resumen

En el presente trabajo se plantea una Unidad Didáctica que tiene como punto central el estudio de la Historia a través de los movimientos sociales incluyendo perspectivas interseccionales en cuestiones de género, clase y etnia. Todavía el currículo de Historia es esencialmente positivista, con una historia contada “desde arriba” en la que los protagonistas no reflejan la verdadera pluralidad y diversidad de la sociedad. Así, se pretende romper con este relato hegemónico, mostrando la sociedad como un ente diverso y como agente capaz de ser protagonista de los cambios, para poder empoderar al alumnado fomentando el pensamiento crítico y la participación ciudadana activa al mismo tiempo que se desarrollan valores cívicos y éticos, autonomía y capacidad de toma de decisiones para plantear soluciones a problemáticas globales del presente.

Palabras clave: Movimientos sociales, Igualdad de género, Ciudadanía, Interseccionalidad, Didáctica de las Ciencias Sociales

Abstract

The following project presents a Teaching Unit focused on the study of social movements as a way to learn History taking into account intersectional perspectives when it comes to gender, class and ethnicity. Still today, History programs showcase a positivist perspective, a history told “from above”, in which its protagonists do not reflect an actual plural and diverse society. The purpose is to break away from the hegemonic narration, to show society as a diverse being and as an agent capable of leading social changes. This will make students feel empowered as they learn critical thinking, how to develop an active citizenship, social and ethic values, autonomy and the ability to make decisions as well as propose solutions to global problems of the present day.

Key words: Social movements, Equality, Citizenship, Intersectionality, Didactic of Social Sciences

1. Introducción

“Así que vete adentro de la casa y ocúpate de tus labores propias, del telar y de la rueca, y ordena a las criadas que se apliquen al trabajo. El relato estará al cuidado de los hombres, y sobre todo al mío. Mío es, pues, el gobierno de la casa”.

(Homero, *La Odisea*, Canto I).

La vida pública de nuestro país volvió a reconducirse hacia los cauces democráticos una vez quedó pactada la Transición entre las antiguas y las nuevas élites políticas, tras la muerte del dictador a mediados de los años 70 del siglo XX. Esta etapa abrió de nuevo las puertas a la conquista – o *reconquista*– de los derechos humanos y democráticos fundamentales que se llevará cabo en los años siguientes, integrando la participación ciudadana libre y plural a la política, deshaciendo las ligaduras –políticas, laborales, sociales– que ataban a la mitad de la población española y reivindicando la igualdad y la libertad a través del ejercicio de una ciudadanía plena, reconociendo su derecho a vivir y su dignidad, independientemente del origen, etnia, género o religión.. Por fin España había alcanzado el tan ansiado progreso que la situaba, ahora sí, hombro con hombro con sus compañeras europeas y occidentales.

Mientras, el mundo bipolar empezaba a derrumbarse dando la victoria, precisamente, al lado de las democracias occidentales comandadas por el gigante estadounidense. Quienes dieron por hecho que este momento marcó “el fin de la historia” habían cometido el mismo error que un siglo antes cometieron los intelectuales ilustrados: que la prosperidad inherente de la Humanidad alcanzaría su cenit por el propio devenir histórico, casi por inercia, de forma predestinada. En ambos casos, más que un error de cálculo se cometió un error de lectura. Como Telémaco, quienes estaban en posición de poder se habían reservado el privilegio de escribir “El Relato” en el que se proyectó su particular cosmovisión para ser reproducida siglos tras siglos como una Historia Universal, marcada por la sucesión de conflictos entre poderes políticos e ideologías; la sociedad era simplemente un pasajero, una masa sin forma y sin agencia, incapaz de escribir su historia, que se dedicaba a padecer los dictámenes de arriba.

La irrupción de la mayoría social al protagonismo de la vida pública (ya sea durante los primeros movimientos del Liberalismo que ocurren desde el siglo XVIII o de la consolidación de las democracias durante el siglo XX) ha estado asociada a la organización de grupos politizados que buscan la transformación de su realidad: los movimientos sociales. Los Telémacos, recelosos de que su relato y su orden queden desplazados, han utilizado todas las herramientas a su disposición para reprimir y demonizar estos movimientos así como sus reivindicaciones, amparándose en el

“orden” y la “estabilidad”. El resultado es que tras décadas de regímenes democráticos, las desigualdades sociales no son solo más aparentes que nunca – puesto que ahora, además, tienen un carácter global –, sino que asimismo todo intento de mitigarlas está siendo actualmente acompañado de movimientos reaccionarios cuyas consignas antidemocráticas se entienden como un atrincheramiento a la desesperada de cara a preservar sus privilegios.

Así, la educación de las futuras generaciones tanto en principios democráticos y cívicos, en análisis de las desigualdades, y en participación ciudadana activa a través de las Ciencias Sociales supone un primer frente de contención a la presente desestabilización y polarización social y una forma de empoderar a la sociedad para que, a partir de conocerse a sí misma en cuanto a su razón de ser y a su complejidad, sea capaz de proyectar unas nuevas relaciones sociales y productivas que aspiren a superar las desigualdades al mismo tiempo que fortalece la canalización de la conflictividad a través del diálogo.

La primera parte del presente Trabajo de Fin de Máster expondrá los problemas de seguir fomentando el estudio de una historia tradicional o positivista al mismo tiempo que se trata de transmitir valores éticos y cívicos al alumnado para luego hacer un recorrido general por los principales movimientos sociales. En la segunda parte se propone una Unidad Didáctica sobre los movimientos sociales que tenga como objetivos principales en primer lugar un mayor conocimiento de la pluralidad social de la historia y de los grupos sociales como agentes de cambio y como segundo aspecto el desarrollo del pensamiento crítico como forma de buscar soluciones a temas socialmente relevantes y de tratar temas considerados socialmente como controvertidos teniendo en consideración la coyuntura político-social fruto del auge de los discursos de odio y de grupos políticos de extrema derecha.

2. Marco teórico

2.1. Fundamentación epistemológica

El sistema siempre proyecta sus ideales (de organización política, de modelo cultural, de producción económica, de relaciones personales, de identidades...) en los espacios de interacción entre las personas, sean estos considerados privados o públicos. La escuela y la educación tampoco han escapado de la hegemonía del sistema, por lo que, para entender mejor la finalidad que debe de tener la enseñanza, – en particular la enseñanza de las Ciencias Sociales – se ha de mirar cómo el contexto y los agentes de poder de cada época ha moldeado las asignaturas de Historia y de Geografía para conseguir unos fines concretos.

No es casualidad que la entrada en la enseñanza secundaria de Historia y Geografía como asignaturas (en España, a través de la Ley de Moyano de 1857) ocurriese en un momento en el que el estado liberal empieza a cincelar el modelo de estado-nación, en el siglo XIX, teniendo pues una obvia finalidad principal de instruir en nacionalismo y patriotismo a los nuevos ciudadanos y ciudadanas (Pérez, 2008).

Igual que ocurre actualmente, es el estado el que formula la organización del curriculum de Geografía e Historia, priorizando una serie de contenidos sobre otros—principalmente políticos, como una secuencia de hechos relevantes y lleno de grandes personajes— para apuntalar los pilares institucionales sobre los que se asientan los grupos de poder. La consecuencia es la creación de una identidad nacional presentada como una identidad perpetua y homogénea gracias a la construcción de una memoria histórica que traza paralelas constantes para presentar a la nación—española en este caso— como una esencia originaria desde el pasado y marcando— a través de la Geografía— unas fronteras para separar a los españoles de “los otros”, con un modo de vida y de cultura particulares. Las élites, al equiparar sus propios intereses con los intereses de la sociedad, hicieron que estos relatos históricos y geográficos no pudiesen ser cuestionados al mismo tiempo que el sistema vigente del momento era el final predestinado e irrevocable (Pérez, 2008).

El carácter no integrador de esta identidad nacional viene demostrado por su fuerte marca de otredad. Esto es, el eje nacional y europeo— en el que la herencia judeo-cristiana y romana es enfatizada en detrimento de las otras sociedades de la antigüedad— sirven como marcadores del “progreso” y de “civilización” para situar a las culturas y sociedades no europeas en los márgenes (justificando así, por otra parte, el imperialismo de la época). De la misma forma se podrían señalar otros dos ejes que ejercen esa misma función; por un lado, el eje de la clase burguesa que proyectará su cosmovisión— meritocracia, individualismo, riqueza, orden y jerarquía social— como eje social; por otro, el androcentrismo que, en relación al modelo de la burguesía, sitúa a las mujeres fuera de la esfera pública y con marcados modelos de feminidad, es decir, como ángel del hogar. (Pérez, 2008).

Podemos concluir pues que esta historia positivista y tradicional, es una historia parcial y no total, construida por y para las élites en el que no sólo se obvia a la mayor parte de la población, sino que se hace con unos fines supremacistas (de los europeos, la clase burguesa, los hombres...) para sustentar la jerarquía de desigualdades propia del liberalismo elitista del siglo XIX. De la misma forma se presenta un relato inamovible y predestinado que nada tiene que ver con el objetivo del aprendizaje y estudio de las Ciencias Sociales, los propios cambios que se producen en las sociedades.

Con todo cabría mencionar la labor de la Institución Libre de Enseñanza, creada en 1876, por su intento de virar la educación hacia unos principios y metodologías mucho más cercanas a los actuales, de acuerdo a la corriente krausista introducida por Julián Sanz del Río. Gracias a la ILE surgieron los primeros centros educativos ajenos a la influencia de la Iglesia, mientras se apostaba por una metodología activa, basada en la tolerancia y discusión del conocimiento, y próxima al campo de estudio, de ahí la recurrencia a las salidas de campo (Egea y Arias, 2021). Sin embargo, como bien señalan Valls (2005) y Egea y Arias (2021), el periodo franquista será un grave retroceso al ámbito educativo de carácter liberal y progresista y de finalidad democrática e igualitaria que planteó la Segunda República. Así, Valls (2005) define los planes de estudio franquistas y el currículo de historia en particular como una dialéctica basada en *"lo español frente a lo antihispánico y extranjerizante o lo católico y patriótico frente al mimetismo extranjerizante, la rusofilia, el afeminamiento y la deshumanización"*

No fue hasta el fin de la dictadura a finales de los años 70 cuando se volvió a un periodo que recuperó las bases del regeneracionismo y de la ILE. Surgieron numerosos grupos de innovación en la Geografía y en la Historia; de aquí podríamos destacar el grupo *Historia 13-16* cuyos integrantes entendieron el aprendizaje y estudio de la historia como una forma de tratar problemas socialmente relevantes, animando a la participación ciudadana y a los valores democráticos, teniendo una metodología participativa y activa por parte del alumnado (Egea y Arias, 2021). Esta nueva perspectiva de entender la historia era paradigmática del aperturismo hacia las nuevas corrientes didácticas e historiográficas que se llevaban desarrollando en Europa; tal vez, la mayor aportación a la historiografía que consigue romper con el relato rankeano vino por parte de las historiografías marxistas y luego de la Escuela de Annales.

El nuevo contexto democrático de nuestro país supuso un cambio en toda la sociedad, incluida la educación y sus fines, con un propósito ahora de preparar a los y las jóvenes hacia la democracia. Ahora bien, cabe la pena preguntarse ¿realmente se está enseñando una educación en valores democráticos y en la participación ciudadana? ¿Qué hay que tener en cuenta para que se cumplan estos objetivos?

Desde la llegada de la democracia, la política educativa española también se ha caracterizado por un vaivén constante de leyes educativas según se han sucedido los cambios de gobierno entre los dos principales partidos políticos del país, PP y PSOE. El hecho de que, según el CIS, la educación es un problema de carácter secundario para

la población española – a excepción de estudiantes, profesorado y mujeres, que le dan mayor relevancia –, refleja que, en efecto, estos continuos cambios de políticas educativas son un claro síntoma de la ideología con la que se pretende impregnar el currículo y el resto de medidas y temas vinculados a la educación (financiación de escuelas privadas o segregadas, importancia de la religión en las aulas, modelo de becas, por mencionar algunas) (Cabrera, 2020). Es decir, de la misma forma que ocurría en el siglo XIX, todavía el estado mediatiza la educación, plegando hacia sus intereses por lo que existe una incoherencia entre las supuestas finalidades democráticas de las Historias recogidas por la legislación y cómo se desarrolla en el currículo, en los libros de texto – instrumento base utilizado por gran parte de la docencia – y en las aulas.

En relación a cómo la intromisión de los principios ideológicos en la educación puede llevar a una incoherencia de principios y finalidades se puede mencionar la que hasta el día de hoy sigue siendo la ley educativa vigente, la LOMCE (o Ley Wert) impulsada por el Partido Popular en el año 2013. Probablemente el aspecto más polémico de esta ley fue la eliminación de la asignatura de Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos que surgió con la ley promulgada por el anterior gobierno socialista, la LOE (2006).

Los argumentos esgrimidos por el Partido Popular para ratificar la eliminación de esta asignatura fue, según citan García Luque y Peinado (2012) el presunto “adoctrinamiento” ideológico debido al tratamiento de cuestiones “controvertidas”. Estas supuestas controversias y adoctrinamientos coincidían con aquellas temáticas vinculadas a la representación de la diversidad social (igualdad de género, derechos LGTBI, multiculturalidad) y a la consideración y cuidado del medioambiente. Cabe mencionar también el hecho de que la LOMCE relegó al plano secundario de las optativas las asignaturas de Filosofía tanto en 4º de la ESO como en 2º de Bachillerato (García Luque y Peinado, 2012) (Barreiro, 2020). Es decir, la LOMCE pasó por prescindir no ya de contenidos sino incluso de asignaturas *sine qua non* para abordar una visión crítica y realista de la sociedad y, por tanto, defendió una orientación pedagógica que se puso de espaldas a la participación ciudadana crítica.

Es palpable que a día de hoy todavía prevalece una organización de la enseñanza de la historia de corte positivista, en el que, como se ha señalado anteriormente, destacan los contenidos políticos – en una historia contada “desde arriba” – considerados de interés nacional y narrados de forma factual y episódica. Esto es, no solo el currículo no es capaz de incorporar las novedades historiográficas (transformar el saber sabio en saber escolar) sino que, como se ha señalado anteriormente, la transmisión de la

historia nacionalista tradicional no aporta ningunos valores éticos y democráticos, ni fomenta el pensamiento crítico sobre las realidades e identidades del presente. Es necesario rescatar a quienes quedaron en los márgenes de los escritos historiográficos para poner en relieve el hecho de que las sociedades humanas están en constante cambio y construcción y, de ahí, el afán de querer buscar en el pasado para proyectar sobre un futuro incierto.

Es a partir de la Historia Social con el que se pueden empezar a encontrar propuestas y soluciones con las que conseguir romper un relato histórico más propio de una sociedad elitista que una que pretende ser democrática, ya que como menciona Pérez (2008) *“las ciencias sociales, en definitiva, en cuanto praxis de investigación y docencia, tienen que salir de los ámbitos y lindes nacionales y nacionalistas para reconstruirse como saberes críticos de unas personas cuya ciudadanía les reclama la libertad y pluralidad de identidades (p. 54)”*.

Fruto de esta marginación social en el relato histórico que surgen una serie de grupos sociales, surge el concepto de “invisibilidad social”. Cuando se habla de invisibilidad social se habla de aquellos grupos sociales que, si bien han existido – en el sentido más esencialista, de forma física – estos no han tenido una existencia “social”, es decir, han sufrido un proceso paralelo de subordinación-deshumanización. Así, las ideas de visibilidad-invisibilidad son construcciones que parte de las propias relaciones humanas y que terminan proyectándose en construcciones temporales y espaciales, como efectivamente ha ocurrido tanto en los relatos históricos tradicionales como en los geográficos. De esta forma, la categoría de invisibles ha sido construida y reproducida por parte de quienes sí han tenido el derecho de señalar y definir el espacio público. (Sanhueza et al., 2022).

2.1.1. La invisibilización de las mujeres en la Historia

Ahora bien, una historia real, diversa y crítica no se consigue con la mera inclusión de “nuevos” personajes. Al hablar sobre la invisibilidad de estos colectivos se debe de hacer una apreciación tanto cuantitativa como cualitativa. Así, en el caso de la representación de las mujeres, tanto en el currículo como en los diferentes elementos de los libros de texto (cuerpo textual, imágenes, actividades) presentan notables carencias en ambos marcos. Tomando como muestra las imágenes de los manuales de Historia de 2º de la ESO de cinco diferentes editoriales (Vicens Vives, Edebé, SM, Santillana y Ecir) es claro que la representación es mayoritariamente masculina – casi la mitad del total, con un 45% – mientras que las representaciones donde sólo aparecen mujeres se sitúa en la última categoría (2%). En el caso de imágenes mixtas las mujeres suelen aparecer en posiciones secundarias, como “acompañantes” de los

hombres. Por otra parte, habría que hablar de las ideas y roles que transmiten las imágenes femeninas. Si bien es cierto que en 2º de la ESO se estudia la Edad Moderna – periodo en el que la sociedad tiene un marcado carácter religioso – en las representaciones femeninas se suelen transmitir roles y mensajes relacionados con los modelos de feminidad tradicionales caracterizados por resaltar los valores morales y éticos vinculados a la feminidad (y en particular a la sexualidad, virginidad y modales de pureza), así como las principales finalidades de “*ser mujer*” (matrimonio, maternidad y trabajo doméstico) (Rausell, 2017).

De la misma manera no suelen aparecer individualizadas, son mujeres “sin nombre”, aunque sí se pueden señalar algunos casos individualizados, en particular, en las élites políticas, las reinas y nobles. Incluso aquí, cuando las mujeres son mencionadas, lo son de forma superficial, como dice Rausell (2017) “[...] *las mujeres de la realeza como reinas madres y transmisoras de derechos dinásticos y territorios. También como elementos importantes en la política exterior (como piezas de intercambio matrimonial) o religiosa*” (p. 21). Tal vez el caso más paradigmático de un trato individualizado a una reina como gobernante – es decir, como sujeto activo y no como mera transmisora de derechos – es el tratamiento de la reina Isabel I de Castilla (Rausell, 2017; Sanhueza et al., 2022).

El interés por Isabel la Católica radica en la forma de ostentar el poder político, similar a la de un rey (“*tanto monta, monta tanto*”), por lo que el interés por Isabel I está centrado, más que en su propia figura, en cómo asume roles tradicionalmente considerados como masculinos ya que estos son los roles y espacios a los que se les ha dado consideración social. Lo mismo ocurre cuando se ha hablado de la “entrada de la mujer al trabajo” – entendiendo este último como trabajo asalariado – en este caso, cuando las mujeres sustituyen a los hombres durante los periodos de guerras, menospreciando pues los trabajos de cuidados y de mantenimiento, no considerados socialmente – y no asalariados – por tener una vinculación eminentemente femenina¹. Hay que señalar que estas actividades de “mantenimiento” o “domésticas” fueron relevantes en cuanto a que garantizaron el soporte de vida y de bienestar así como garantizaron el establecimiento y la cohesión de redes y la articulación de los grupos sociales (García Luque y Peinado, 2015; Sanhueza et al., 2022). Gran parte de la invisibilización de las mujeres y de las realidades domésticas y actividades de

¹ Incluso cuando se pone de manifiesto a las mujeres de clase baja como mujeres trabajadoras también sufren una invisibilización ya que, a pesar de realizar los mismos trabajos que sus compañeros masculinos, no han tenido el mismo reconocimiento como obreras. Ejemplificando esta realidad en nuestro contexto más cercano – todavía persistente a día de hoy –, las mujeres han tenido un papel vital en el trabajo agrario pero estas no han tenido un tratamiento como trabajadoras individualizadas, sino como “esposas” de sus maridos, como auxiliares y ayudantes, como subordinadas.

mantenimiento vendrían pues, en palabras de García Luque y Peinado (2015) “*la asociación ideológica que se produce entre mujeres-mantenimiento y hombres-cambio*” (p.67). De forma última, la perspectiva interseccional nos lleva a preguntarnos sobre qué es lo que consideramos significativo y por qué y nos anima pues a cambiar la estructura. Efectivamente, tal como señala Mary Beard (2018) en “*Mujeres y Poder. Un manifiesto*”:

“En estos términos, las mujeres como género, no como individuos, quedan excluidas del poder por definición. No es fácil hacer encajar a las mujeres en una estructura que, de entrada, está codificada como masculina: lo que hay que hacer es cambiar la estructura. Y eso significa que hay que considerar el poder de forma distinta; significa separarlo del prestigio público; significa pensar de forma colaborativa, en el poder de los seguidores y no solo de los líderes; significa, sobre todo, pensar en el poder como atributo o incluso como verbo («empoderar»), no como una propiedad” (pg. 88).

Con todo, hay que decir que el desarrollo conceptual de las invisibilidades sociales todavía no es muy profundo, puesto que no termina de explicar de forma fehaciente el cómo y el por qué del proceso de invisibilización. Sí que existen relaciones entre los sujetos invisibilizados y los fenómenos sociales (p.e, cuando pensamos en pobreza nos lleva directamente en las clases subalternas o bajas, en las mujeres, en las personas racializadas...). Así a la idea de invisibilidad se le tiende a vincular diferentes conceptos: oprimidos/opresores, subalternos, excluidos, dominados, inclusión/exclusión, etc. (Sanhueza et al., 2022)

La invisibilidad social repercute en la enseñanza de las Ciencias Sociales al enseñar realidades homogeneizadas y esencialistas, esto es una historia parcial y “adulterada”. Incluso cuando se ha tratado de dar luz a los grupos que se han relegado por norma fuera de los espacios públicos, como se ha expuesto en párrafos anteriores en relación a las mujeres, los relatos sobre estas han pecado de reduccionismos y homogeneizaciones – en este caso además se incluye la transmisión de unos modelos de “*mujer*” de cargado valor moralizante para la subordinación de estas al sistema patriarcal –, sin tener en consideración las diferencias que existen entre ellas. Lo mismo puede decirse de otros grupos, por ejemplo, de la clase obrera o las personas racializadas o no-blancas como pueden ser los y las afrodescendientes, la población gitana, o las poblaciones indígenas. (Sanhueza et al., 2022).

2.1.2. La importancia del eje interseccional para la enseñanza y el estudio histórico

Una aproximación a los fenómenos y procesos sociales que dan lugar a la invisibilización social parte del estudio de la identidad social siguiendo el vehículo de la

interseccionalidad ya que esta permite desglosar la pluralidad y el solapamiento de las diferentes identidades sociales que puede tener un mismo individuo. El primer eje que se toma como referencia suele ser el eje del género, ya que el concepto de interseccionalidad se desarrolla gracias a las aportaciones del afrofeminismo, del feminismo crítico y de las historiadoras decoloniales. (Massip y Castellví, 2019).

Estas teóricas abogan que la opresión de las mujeres no estaba determinada en base al género – como se defendía desde la posición feminista tradicional–, sino que existían otras identidades o ejes (etnia, religión, culturales, sexualidad, clase, edad...) los cuales jerarquizan internamente a las mujeres, de forma que se podían establecer roles de opresión-explotación y de inclusión-exclusión dentro de un mismo grupo. Estas contribuciones amplían y complementan los primeros aportes historiográficos dirigidos a señalar la complejidad social y las desigualdades, las perspectivas marxistas, hasta tal punto que coincidirán en la ideología e historiografía feminista a partir de la segunda ola (Massip y Castellví, 2019).

La idea de interseccionalidad tiene en su finalidad principal la lucha contra las desigualdades sociales, por lo que no solo identifica a los sujetos marginados sino que trata de delatar los mecanismos de poder y de exclusión y la jerarquía de privilegios. Así, la interseccionalidad formula marcos binarios al entender el poder como un proceso de exclusión-inclusión. Dependiendo de los ejes que consideremos (género, clase, etnia, edad...) tendremos dos espacios, el de los privilegiados los cuales se insertan dentro de los mecanismos de poder-opresión (los hombres, las clases burguesas, las personas blancas...) y en el lado opuesto los grupos hacia los cuales se dirigen esta dominación y violencia (las mujeres, la clase trabajadora, las personas racializadas...) (Massip y Castellví, 2019).

Por tanto, de forma última la mirada interseccional permite sacar a la luz los sistemas de opresión implícitos de nuestro sistema, permitiendo una lectura crítica de este (el heteropatriarcado, el colonialismo y el capitalismo) y acabando así con las posiciones neutrales de “ciudadanía global” que toman algunos sujetos, los cuales celebran la diversidad y multiculturalidad desde la mera tolerancia o tokenismo, construyendo un espejismo de inclusividad y no una realidad fehaciente.

Enseñar en la multiculturalidad es enseñar la realidad del presente, ya que uno de los rasgos de la contemporaneidad es la multiculturalidad de las sociedades occidentales, diversidad que se ha ampliado a raíz de los grandes movimientos migratorios a nivel global que se han acontecido desde el siglo XIX. Enseñar la multiculturalidad es más importante incluso en aquellas aulas y territorios donde todavía no es aparente ya que

la tendencia es que vivamos en sociedades cada vez más diversas, por lo que hay que preparar al alumnado a esta realidad del presente. En las aulas en tratamiento de la diversidad cultural — tanto por los libros de texto, como por el personal docente — sigue teniendo carencias. Por un lado se presentan actitudes de rechazo (por parte del alumnado, personal docente e institucional y padres y madres del alumnado) hacia grupos de alumnado del aula o del centro que tienen otra cultura (contextualizando en España, se trataría por ejemplo del alumnado de etnia gitana). Por otro lado, los docentes también tienden a tomar una posición de “ignorancia universalista” (“*no ver color*”) en el que se trata a un alumnado diverso con un mismo currículo, sin contextualizar las diferencias culturales bajo el pretexto de evitar dar un trato diferenciado al alumnado (Valls, 2011). Precisamente la perspectiva de enseñar las Ciencias Sociales desde una democracia o teoría crítica radical — entendido este adjetivo como buscar el principio, la raíz, no ya de las desigualdades sino de las prácticas sociales en general — es otro de los aportes de los historiadores e historiadoras decoloniales (Sant, 2021).

Valls (2011) considera que precisamente el estudio de los movimientos migratorios es un recurso didáctico que aproxima al estudiantado a las dinámicas y causas globales (políticas, económicas, ambientales...) que provocan estos movimientos, ahondando en la razón de las desigualdades de los lugares de salida así como las situaciones de desigualdad a las que las personas migrantes han de enfrentarse en los países receptores. Así, el estudio de la diversidad cultural se hace para partir de la multiculturalidad hasta lograr una posición intercultural — esto es, propiciar que exista un intercambio real y honesto entre grupos de distintas culturas, compartiendo espacios y experiencias — ya que “[...] *el problema teórico de una posible multiculturalidad es que ésta no comporta necesariamente la aceptación profunda de tal diversidad cultural sino que puede convertirse en una marginación encubierta de los culturalmente distintos [...]*” (pp. 76-77).

2.1.3. La enseñanza de las Ciencias Sociales a través de temas socialmente relevantes

A diferencia del resto de asignaturas impartidas en secundaria, la enseñanza de las Ciencias Sociales y, en particular, de la Historia, — cuando se orienta hacia el pensamiento crítico y al fomento de una ciudadanía crítica — tiene una especial sensibilidad ya que no se puede obviar los aspectos políticos e ideológicos. En muchos casos, el miedo o la desconfianza que genera la “politización” de ciertas temáticas ha provocado que parte del profesorado tome una “posición neutral”, pero esta neutralidad es falsa puesto que en la mayoría de casos se traduce en una transmisión acrítica del currículo y de los relatos factuales hegemónicos. La verdadera posición

neutral es aquella en la que el o la docente hace de guía del alumnado, vinculando los hechos y las continuidades del pasado con las problemáticas y realidades del presente, haciendo hincapié en el debate de los grandes retos del presente. Santisteban (2004) señala los cambios que hay que tener en cuenta a la hora de formar en educación ciudadana y política pues estos además condicionan las relaciones personales y las formas de percibir y entender el mundo, hablemos en presente o pasado.

Uno de los aspectos más relevantes es la globalización (económica, cultural, política y tecnológica), la cual ha llevado a algunos autores a temer que la “ciudadanía global” se malinterprete como una posición acrítica, reproduciendo el metarrelato globalizador y, por ende, ocultando los fenómenos procesos negativos que genera y en los que sustenta como las desigualdades que genera el sistema capitalista a escala global – el cual se encuentra plegado a los intereses corporativistas en detrimento de la sociedad – o la aculturización de las periferias y minorías; para evitar confusiones o malinterpretaciones algunos autores han optado por utilizar el término de ciudadanía planetaria en la que se interconecten y respeten los aspectos locales de las sociedades teniendo siempre en cuenta el carácter global que tienen numerosas problemáticas (Triviño y Chaves, 2020). Esta conexión local-global es importante a la hora de garantizar la acción participativa la cual se realiza en el contexto más próximo pues, otra de las consecuencias de la globalización es el alejamiento de los espacios de toma de decisiones y de poder y la aparición de instituciones supranacionales. (Santisteban, 2004).

Tomando la calificación de Bauman, nos encontramos en una sociedad líquida, en la que los proyectos de vida son más difusos. Igualmente han cambiado los espacios de socialización con los avances tecnológicos y la proliferación de las redes sociales, en cuanto a que estas plataformas suponen una ventana abierta hacia el exterior, por lo que trabajar la alfabetización digital es también trabajar la construcción de la identidad de los y las jóvenes, así como las relaciones personales que se pueden desarrollar a través de la red. De la misma forma, las tecnologías han distorsionado el tiempo; la inmediatez con la que llega grandes cantidades de información de forma constante y el mayor valor que se le da a la imagen y al espectáculo son las dos consecuencias principales de la entrada de Internet en el día a día personal y laboral de nuestras sociedades (Santisteban, 2004).

En el marco digital, el pensamiento crítico y el desarrollo de la autonomía para la toma de decisiones pasa por capacitar a los y las jóvenes a saber filtrar la información de diverso tipo – ideológica, política, cultural, de imagen – que reciben de forma constante. Igualmente, la participación ciudadana crítica pasa por entender qué tipo de información sobre la realidad reciben las y los jóvenes a través de la *mass media* en la que en los últimos años ha tomado la tendencia de viralizar discursos de odio y desinformación (*fake news*) aprovechando la coyuntura política de auge de corrientes populistas de extrema derecha. Es aquí donde se entiende la apuesta por trabajar los

contenidos socialmente relevantes y las cuestiones controvertidas. (Massip y Castellví, 2019; Triviño y Chaves, 2020).

Como se ha desarrollado anteriormente, al igual que la organización curricular de la enseñanza tiene un carácter ideológico y subjetivo, la educación en general tampoco escapa de este enfoque ideológico pues la finalidad que se le da “desde arriba” a la educación es que las personas acepten la lógica del sistema. Santisteban menciona que Freire entendía la educación como un instrumento que podía tener dos cursos diferentes, la interiorización del sistema establecido o bien “la práctica de la libertad”, es decir, en palabras de Santisteban, *“el medio por el cual las personas se enfrentan a la realidad de manera crítica y creativa y descubren cómo participar en la transformación de su mundo”*. (p. 58).

El aprendizaje a partir de problemas – cuyos orígenes los encontramos en Estados Unidos en los años 60s – tiene dos corrientes: aquella que entendía que este tipo de aprendizaje suponía cambiar la metodología (aprendizaje basado en problemas) y la que ponía el foco en los conocimientos en sí y cómo la construcción de estos tienen una alineación con las esferas de poder (aprendizaje en temas socialmente relevantes). (Santisteban, 2019) Esta última vertiente pues se circunscribe dentro de la ya mencionada perspectiva de democracia radical (Sant, 2021) y sitúa a las realidades más controvertidas en el centro de las programaciones educativas.

Los temas socialmente relevantes o controvertidos (*“issues-centered social studies”*) son considerados como los mejores contenidos para un aprendizaje democrático ya que empuja al alumnado a tomar una posición racional y dialogante. Estas temáticas utilizan la incertidumbre como recurso pues plantean cuestiones abiertas que necesitan ser resueltas proponiendo alternativas; existen diferentes posiciones que son contrastadas mediante la discusión y el debate, poniendo en práctica la capacidad de empatía y de escucha, la tolerancia a la libertad de expresión y la destreza en habilidades sociales cooperativas. De la misma forma, los temas relevantes permiten que la escuela salga fuera del aula, a la cotidianidad del alumnado, por lo que el conocimiento no se entiende como algo ajeno y distante. Así los discentes tienen una mayor implicación con el conocimiento y con su contexto ya que a ellos se les da el protagonismo (Santisteban, 2019).

Con todo, en la investigación que realiza Santisteban, se muestra cómo esta práctica está orientada hacia el alumnado de mayor edad, pues es el que sabe entender las raíces de los procesos de las desigualdades o de las problemáticas sociales. Sin embargo, Santisteban también denota como si bien el alumnado es capaz de leer los fenómenos sociales “encubiertos” hay algunos alumnos que no identifican estas realidades como suyas propias. Así una alumna era capaz de señalar los barrios ricos y pobres de su localidad y los procesos que llevaban a esas realidades, pero ella no se identificaba ni en un lado ni en otro. En este caso, el docente tiene que vestirse de guía, propiciando que los discentes investiguen y se planteen la cercanía con la que se

presentan problemas que son globales para que la experiencia resulte efectiva aunque, como vemos, en algunos casos no es una garantía (Santisteban, 2019).

Se puede concluir que, siempre y cuando se asiente sobre los ejes de la interseccionalidad, esta perspectiva social logra romper los ejes principales sobre los que se ha sustentado el relato histórico rankeano – androcentrismo, elitismo, eurocentrismo y nacionalismo – partiendo precisamente de los ejes opuestos entre los que podemos destacar 3 ejes básicos – el género, la clase y la etnia – a los que se pueden agregar otras pluralidades (la sexualidad, la normatividad de la expresión de género, la diversidad física y mental, etc). Por otro lado, la finalidad de visibilizar sería la de tratar de encontrar las raíces o los fenómenos sociales que invisibilizan a los sujetos para así cambiar las estructuras que a día de hoy siguen dictando una desigualdad. Dentro de las propuestas para enseñar a los invisibles, se han trazado enfoques pedagógicos dirigidos a tratar problemas socialmente relevantes o cuestiones socialmente vivas. En última instancia, la finalidad del estudio de los invisibles tiene una estrecha vinculación con la educación en valores éticos y ciudadanos, ya que hacer visibles a los invisibles es un primer paso para el reconocimiento social de estos y la defensa de su dignidad humana.

No es de menos recordar que, frente a los intentos de esconder la pluralidad, la diversidad y el estudio de las desigualdades por parte de ciertos grupos políticos – como la ya mencionada Ley Wert o el nuevo “pin parental” impulsado por cierto partido de extrema derecha cuyo nombre evitaremos escribir para no ensuciar estas páginas –, la importancia de una enseñanza cívica y democrática, que tolere las diferencias de una sociedad plural, están respaldadas por los propios cuerpos jurídicos de las dos grandes instituciones gubernamentales que nos conciernen.

Por un lado, la Unión Europea deja constancia en el artículo 2 del Tratado de la Unión Europea, sus principales fundamentos basados en *“los valores de respeto de la dignidad humana, libertad, democracia, igualdad, Estado de Derecho y respeto de los derechos humanos incluidos los derechos de las personas pertenecientes a minorías”* cuya finalidad es, siguiendo el artículo 3, apartado 1, *“promover la paz, sus valores y el bienestar de los pueblos”* (Parlamento Europeo, 1992). De la misma forma, la Constitución Española, en el artículo 27, apartado 2, menciona: *“La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales”*

El respaldo a una ciudadanía global, cívica y multicultural por parte de la Unión Europea se desarrolla además por la aplicación de medidas de educación cívica mediante el desarrollo de diversos programas (Erasmus+, Europa para los Ciudadanos,

Cuerpo Europeo de Solidaridad). En el último informe presentado ante el Parlamento Europeo – *“Informe sobre la aplicación de medidas de educación cívica”* –, se pone de nuevo énfasis en la enseñanza de valores cívicos y democráticos ante el convulso contexto socio-político que están atravesando las democracias europeas, fruto de la entrada de grupos políticos y de corrientes ideológicas de populismo nacionalista y/o extrema derecha (Comisión de Cultura y Educación, 2022).

Simple y llanamente, las Ciencias Sociales estudian la realidad tanto externa (los espacios sociales, las redes y relaciones, la experiencia de estas vivencias) como interna (la conformación de una serie de identidades vinculadas con esos espacios, relaciones, redes y experiencia de nuestras vivencias). Es una ciencia total que trata de sintetizar el todo en el que se inscribe el ser humano actual. Si bien su complejidad es el carácter más problemático a la hora de sintetizar esa realidad total – que se mueve ahora más que nunca entre lo local y lo global, entre el pasado y el presente –, podemos utilizar esta como una fuente de la que desgranar conceptos clave con los que empezar a entender la experiencia del ser humano como ciudadano y ciudadana que vive y participa de las estructuras de la sociedad. Desde aquí, las personas construyen una visión de la realidad particular que determinará sus acciones e impactos en las estructuras sociales.

Se trata pues de activar una toma de conciencia en el alumnado como un ser social, de ahí la importancia de una Historia Social – y en este caso concreto, de los movimientos sociales – que lo ponga como protagonista de los cambios sociales, frente a una tradicional historia positivista plagada de grandes personajes, antropocentrismos y clasismos. La perspectiva social es hacer justicia a la mayoría de las personas de nuestra sociedad; es fundamental partir de la representatividad de las “otras” identidades para que la diversidad que encontramos tanto dentro como fuera de las aulas pueda verse reflejada en un pasado histórico plenamente conectado con las realidades de nuestro presente.

El primer paso de la transformación social es la toma de conciencia del alumnado como seres sociales activos en la conformación de su realidad. La toma de conciencia como ser activo – y no pasivo, que simplemente se dedica a padecer los designios de los poderosos – es empoderamiento social. Este empoderamiento vendría de la mano de una historia representativa, presentando un abanico de personas de distintas identidades e ídoles para apartarse de los personajes que plagan la *“historia desde arriba”*: una historia plagada de grandes personajes, masculinos, blancos y, por ende, *normativos*. Educar en la pluralidad de identidades es un primer paso para romper con

los modelos hegemónicos de género y culturales, logrando un aprendizaje de igualdad transversal e interseccional.

A fin de cuentas, enseñar la diversidad en la historia es enseñar la realidad del pasado tal como fue. Lo que se entiende por *minoría* siempre ha sido y sigue siendo *la mayoría* de la población. Las presuntas minorías lo han sido en tanto a que una parte minoritaria de la población – masculina, blanca, elitista, heteronormativa – se ha autodenominado y se ha autoimpuesto como “mayoría”.

2.2 Desarrollo del tema

El paradigma histórico tradicional heredado del periodo de la Ilustración – y que todavía permeabiliza la mentalidad colectiva de la sociedad – ordenó la historia como una línea evolutiva en la que el “*progreso*” alcanzado por las sociedades humanas cada vez sería mayor. De forma inevitable, este mayor progreso reportaría en una mayor estabilidad de las sociedades humanas que lograrían cooperar entre sí, superando las grandes problemáticas del pasado: las guerras, la pobreza, la desigualdad.... En general, fue una historiografía creada para resolver un problema – tal vez *el* problema – inherente de todo grupo social medianamente complejo: el conflicto.

Tras la Revolución Francesa, la superación de este omnipresente conflicto social, que se extiende por todas las sociedades a lo largo de la historia, fue conceptualizado en el Liberalismo con su consecuente proyección socioeconómica, cultural y política. En efecto, a partir de este momento y durante el siglo XX, en Occidente se consiguieron alcanzar unos niveles de libertades y derechos sociales – así como de bienes materiales – como nunca antes se había visto. De la misma manera, este periodo queda particularizado por la irrupción definitiva en la historia de la mayor parte de la población.

Ahora bien, queda preguntarse: ¿cómo se alcanzaron esos derechos sociales y políticos? ¿Fue la propia inercia del modelo liberal y de la historia que de forma “inevitable” llevó a esa situación de bienestar social? Decir que sí sería negar de forma implícita la existencia de conflictividad en estas sociedades y enterrar la participación activa que toman los individuos en el devenir de los hechos como agentes de cambio. Y si hay algo por lo que se ha caracterizado el mundo desde el siglo XIX hasta nuestros días es, por un lado, el conflicto y, por otro, la transformación social surgida a raíz del mayor protagonismo de los individuos, ahora ciudadanas y ciudadanos, que han ido ampliando el espacio de su participación política tomando conciencia del poder que tienen en sí: los movimientos sociales.

Diversos autores han conceptualizado y debatido sobre qué es exactamente un movimiento social – para diferenciarlo de cualquier otra forma de organización social y política – aquí citaremos a Diani quien lo entiende como

“Un proceso por el que los diferentes actores, ya fueran individuos, grupos informales y/o organizaciones elaboraban, por medio de una acción conjunta y/o de comunicación, una definición compartida de sí mismos que los situaba en el mismo lado en un conflicto social. Al hacerlo, daban sentido a acciones de protesta o prácticas simbólicas antagónicas que de otro modo permanecerían inconexas, y hacían explícita la emergencia de conflictos y temas específico” (p.3).

En la misma síntesis que realiza Diani, cabe notar otros conceptos principales: el conflicto, la acción colectiva y la identidad compartida (y consiguiente colaboración) que se estructura entre los miembros de ese grupo.

Si bien se puede hablar sobre diferentes tipos de movimientos u organizaciones sociales en cuanto a reivindicaciones y escalas, aquí se desarrollan brevemente los movimientos sociales “tradicionales” que abarcan temáticas globales-locales, a partir de los cuales se pueden trazar una serie líneas que a día de hoy plantean cuestiones socialmente relevantes.

En este caso se tomará el movimiento obrero, el movimiento feminista, el movimiento pro-racial, el movimiento LGBT y el movimiento ecologista; mientras que el primero nace fruto de los cambios que conlleva el proceso industrializador en el siglo XVIII, los tres siguientes se cristalizan más tarde, a partir de la segunda mitad del siglo XX, si bien tanto el movimiento por los derechos de las mujeres como el movimiento pro-racial pueden ser rastreados siglos antes, a partir de las revoluciones liberales y el abolicionismo de la esclavitud respectivamente.

2.2.1. El movimiento obrero

El movimiento obrero, organizado por sindicatos y partidos políticos, fue la expresión de las reivindicaciones de la clase obrera para mejorar sus condiciones de vida frente a la explotación de los patrones y de las élites liberales. Los sindicatos poco a poco se coordinaron y ampliaron sus límites a diferentes niveles, apelando a la solidaridad y a la experiencia conjunta de la clase obrera, la cual permeabilizaba todos los aspectos de la vida cotidiana, para crear un frente común que tuviese una escala internacional. (Groppo, 2000).

Después de un periodo ideológico (marxismo, anarquismo, socialismo utópico) y político más o menos unitario (Internacional Socialista). Con la Revolución Rusa del

1917 vendrá la división interna entre socialistas y comunistas a razón de la defensa de una democracia por parte de los socialistas –criticada por los comunistas por su carácter burgués– y de un partido único y dictadura proletaria por parte de los comunistas –denunciado por los socialistas por su carácter autoritario y por la violencia (Groppo, 2000).

El movimiento obrero fue agente social primordial que desde su eclosión propulsó la democratización de los diferentes estados liberales no sólo en términos socio-económicos sino también políticos, empujando más allá las premisas de las revoluciones liberales. Lo que se entiende por Estado de Bienestar es una compilación de las reivindicaciones obreras: legislación laboral (horario, salarios, protección laboral frente a accidentes o desempleo), sistemas de pensiones, sanitarios y de educación universales. Los movimientos obreros también fueron especialmente defensores de la igualdad entre hombres y mujeres (Groppo, 2000).

Después de la Revolución, el comunismo estará íntimamente ligado a la experiencia soviética y en particular al tramo estalinista. La URSS sirvió como referencia para otros países (principalmente los que surgieron tras las descolonizaciones) que deseaban instaurar el modelo comunista. Pero tras unas décadas de pujanza y auge, las incoherencias y crisis internas y la falta de democratización incluso después del proceso de desestalinización (Primavera de Praga, 1968), terminó por ser una mancha negra para los comunistas fuera de las fronteras soviéticas (Groppo, 2000).

Paradójicamente, el desmantelamiento del movimiento obrero será consecuencia de la consolidación de las democracias, constituida por el pacto social que suponía el *welfare state*; las formas revolucionarias o de “programas máximos” son reemplazadas por la socialdemocracia y el eurocomunismo, esto es, una aceptación del sistema capitalista y de la democracia, entendiendo la lucha de clases como un proceso reformista y no revolucionario. La disminución de los grupos ideológicos revolucionarios se explica por estos procesos paralelos de consolidación democrática y de experiencia negativa de la URSS (Groppo, 2000).

Con las políticas keynesianas, las élites acuerdan el intervencionismo en sectores estratégicos de la economía y el cubrimiento de las necesidades de la población en parte para subsanar la devastación que había dejado la guerra y, por otro lado, como forma de contención para evitar que la población fuese seducida por un deseo de revolución comunista. Este estratégico pacto social no evitará que apenas unos años más tarde los grupos de poder, las instituciones liberales y el sistema capitalista vuelvan a ser cuestionados por una parte relevante de la población, en particular, de jóvenes y nuevos universitarios y universitarias que encuentran en el ámbito universitario un espacio dinámico de politización e ideologización. Estas revueltas estudiantiles no tuvieron éxito en términos políticos – de hecho, en las décadas

sucesivas se iniciará un giro a la derecha – pero su impacto cultural y su memoria sobrevive a día de hoy (Waldman, 2018).

El periodo neoliberal que se inicia en la década de los 1980s comienza a disminuir los resortes del estado – esto es, lo que asegura la participación y el bienestar ciudadano – en favor de la economía del mercado, del sistema financiero y de las grandes corporaciones multinacionales que se mueven e instalan mundialmente con el respaldo de nuevas instituciones financieras supranacionales, sin ningún tipo de frontera o de soberanía que pueda llegar a contestarles el poder (Groppo, 2000).

Las tasas de desempleo, las condiciones laborales, las políticas de recortes de servicios y de derechos políticos, unido a la deslocalización industrial, las sucesivas crisis económicas (a partir de la Crisis del Petróleo de 1973), e incluso la violencia terrorista (Alemania, Italia, España) van a aumentar las brechas de desigualdad y el sentimiento de frustración y antipatía hacia el sistema por gran parte de la población. El empobrecimiento progresivo de la clase obrera y de gran parte de la clase media tendrá como punto de inflexión la crisis financiera de 2008 y sus subsiguientes políticas de recortes, los cuales llevaron al llamado “Movimiento de los Indignados” por Europa y América (Waldman, 2008).

En términos generales la traducción de estos movimientos ha sido en el plano político más que en el material, con la aparición de nuevos partidos en las democracias parlamentarias (progresistas y partidos verdes) que en países con tradición bipartidista, como España, llevó a la atomización de fuerzas políticas y a la necesidad de alcanzar coaliciones entre distintas fuerzas. En los sistemas bipartidistas, como el estadounidense, se abrió un ala progresista aunque esta sigue siendo minoritaria y está siendo contenida por el *stablishment* conservador y liberal, mismo problema de “estancamiento” que están sufriendo las fuerzas políticas resultantes de estos movimientos.

La necesidad de mayor democratización política y social también llegó a la orilla sur del Mediterráneo en las llamadas Primaveras Árabes (2010 - 2012) teniendo resultados generalmente negativos en el plano político, a excepción de una mayor democratización de Túnez. Aun así, las primaveras marcaron un antes y un después en la conciencia social de la población de los países árabes, en especial en las mujeres, parte esencial de las primaveras árabes que a día de hoy, incluso en los países más autoritarios y de mayor corte islamista, mantienen viva la llama de la protesta y de la democracia.

2.2.2. El movimiento feminista

Tomando la definición de Valcárcel (2000) el feminismo es *“aquella tradición política de la Modernidad, igualitaria y democrática, que mantiene que ningún individuo de la*

especie humana debe de ser excluido de cualquier bien y de ningún derecho a causa de su sexo, sea este sexo masculino, femenino [...]. Feminismo es pensar normativamente como si el sexo no existiera. Por tanto el feminismo no es lo contrario del machismo [...] (p. 123). Así, el feminismo predica la eliminación de la estructura opresora – el heteropatriarcado – que generan desigualdades entre hombres y mujeres, estudiando la realidades de las prácticas sociales adherida a cada género – esto es, la perspectiva de género – como forma de organizar una estrategia movilizadora y liberadora. Dentro de este propósito general se desarrollaran diferentes teorías y corrientes de pensamiento feminista conforme beban del resto de ideologías presentes en la sociedad.

Las primeras reivindicaciones políticas y movimientos por la emancipación de la mujer se materializan en la época ilustrada – a la luz del racionalismo, de la ideología igualitaria y a las nuevas realidades del contexto laboral industrial – con Olimpia de Gouges y su *Declaración de los Derechos de la Mujer y la Ciudadana* (1791), la *Vindicación de los derechos de la mujer* (1792) de la británica Mary Wollstonecraft y, en relación a la mujer proletaria, *La Unión Obrera* (1842) de Flora Tristán pero se pueden nombrar antecedentes históricos pretéritos – si bien individuales – en los que se puede percibir que existía una conciencia de la condición de desigualdad que recibían las mujeres, una crítica al sistema patriarcal y a sus proyecciones y un deseo de mayor libertad y agencia. Aquí podríamos encontrar a Guillermina de Bohemia (siglo XIII) – quien planteó una mayor inclusión de las mujeres en la vida y en las instituciones religiosas – o a la escritora y pensadora Christine de Pizan cuya obra, *Le Livre de la Cité des Dames* (1405), se encuadra dentro de la *Querelles des femmes*, defendiendo las capacidades intelectuales de la mujer y criticando los argumentos misóginos esgrimidos para la subordinación de esta (De Miguel, 2011).

El sufragismo fue la respuesta de las mujeres ante el incumplimiento de sus demandas por parte del naciente estado liberal, en el que las mujeres quedaron excluidas de la ciudadanía y de las enseñanzas superiores, al mismo tiempo que se castigaba el adulterio y el aborto, ligando a las mujeres a la tutoría de los padres y/o los maridos. Así, las principales reivindicaciones del sufragismo de finales del siglo XIX y principios del siglo XX fueron el derecho al voto de todas las mujeres (si bien fue un movimiento principalmente liderado por mujeres burguesas y blancas) así como el reconocimiento de los derechos educativos de las mujeres (De Miguel, 2011).

La organización a través de manifestaciones, actos de protesta pública e incluso de actos vandálicos y terroristas – en el caso británico liderados por Emmeline Pankhurst – condujo al reconocimiento del voto femenino a principios del siglo XX; en España, la consecución del voto fue por vía parlamentaria coincidiendo con la llegada de la II República. Paralelo a este feminismo de corte liberal empieza a desarrollarse el

feminismo de corte marxista en el ambiente revolucionario ruso y alemán (Alexandra Kollontai, Clara Zetkin) el cual reivindica que la lucha de clases es necesaria la verdadera emancipación de las mujeres obreras, poniendo bajo crítica el feminismo liberal-burgués, ya que entiende el sistema capitalista como una extensión de la opresión del a mujer. Esta vertiente marxista tendrá su expansión en los años 60s cuando se recuperen las ideas de figuras marxistas como Trotsky y Rosa Luxemburgo (De Miguel, 2011).

La segunda ola feminista (1960s - 1980s), también originada en EEUU, se encuadra tras el fin de la Segunda Guerra Mundial en un momento caliente de movimientos sociales de diferente índole – principalmente los movimientos afroamericanos y más tarde los estudiantiles – en el que la teoría feminista se centra ahora en el análisis y crítica de las prácticas y realidades sociales que someten a la mujer, focalizándose en la crítica al determinismo biológico que asociaba a la mujer a la crianza, al matrimonio y al hogar, y la vida privada en torno al cuerpo y a la estética de la mujer así como a su sexualidad (De Miguel, 2011).

Así, si la corriente sufragista se preocupaba por la condición de la mujer en relación a los cuerpos jurídicos, esta corriente se preocupa por las estructuras socio-culturales del patriarcado; es donde lo *“personal también es político”*. Destacan aquí *El segundo sexo* (1949) de Simone de Beauvoir y *La mística de la Femenidad* (1963) en la que Betty Friedan señalaba ese *“malestar que no tiene nombre”* (De Miguel, 2011).

En los años 70s, las reivindicaciones políticas en Estados Unidos se centraron en el impulso de la Enmienda por los Derechos Igualitarios (ERA); estos movimientos y reivindicaciones (derechos políticos, laborales, divorcio, liberación sexual...) se expanden por el resto de países de Europa y de Asia, asociados principalmente a ideologías izquierdistas y anti-imperialistas. A día de hoy es perceptible como la conciencia feminista fuera de EEUU tiene un sentido más crítico con la explotación capitalista y el sistema de clases, mientras que en Norteamérica gran parte de lo que podría llamarse feminismo *mainstream* defiende la igualdad de género dentro del propio sistema, sin cuestionarlo.

A esto habría que añadir como grupos de mujeres afroamericanas formaron sus propias organizaciones para poder dar mayor peso y protagonismo a la cuestión racial; aquí las figuras principales corresponden a la Dr. Angela Davis (*Mujeres, raza y clase*, 1981) y a bell hooks (*¿Acaso no soy una mujer? Mujeres negras y Feminismo*, 1981). Los aportes de las afrofeministas han terminado por ser cruciales a la hora de desarrollar el cuerpo teórico feminista de la llamada tercera ola (1990s) que ahora se centrará en una visión interseccional – concepto acuñado por Kemberlé Crenshaw en 2001 en la Conferencia Mundial contra el Racismo en África – atendiendo a todas las formas en la que las mujeres son sometidas.

Actualmente el feminismo se encuentra en su cuarta ola – iniciada a partir de la década de los 2010s – caracterizada por la capacidad de organización a través de nuevos medios de comunicación como las redes sociales y otras plataformas de internet, consiguiendo la organización de huelgas de mujeres a escala internacional. La igualdad real e interseccional de las mujeres – la paridad – y la denuncia de la violencia patriarcal son los puntos clave de este momento. Frente a la reacción del neoconservadurismo, primero, y luego de los movimientos de extrema derecha, la defensa de los derechos conquistados (en particular el derecho al aborto) es otro de los frentes de lucha. Existen sin embargo divisiones entre los diferentes movimientos en torno a cuestiones como la gestación subrogada/vientres de alquiler, el trabajo sexual/la prostitución y la inclusión o exclusión de las mujeres transgénero; siguen persistiendo de igual manera las diferencias entre las corrientes feministas más progresistas y las feministas liberales.

2.2.3. El movimiento de los Derechos Civiles

Previo a las revueltas estudiantiles y a la gran irrupción feminista de la década de los 1960s y 1970s, el Movimiento de los Derechos Civiles (1955 - 1968) marcó el signo de los tiempos de las incoherencias entre los principios y la praxis de las democracias liberales, cuyas costuras, después de la guerra contra los fascismos, quedaron a la vista.

La segregación racial en Estados Unidos fue entendida por los afroamericanos y afroamericanas como una reforma del sistema esclavista ya que, si bien ahora eran libres y tenían derecho al voto, eran al mismo tiempo institucionalmente ciudadanos de segunda, razón de la situación desarraigada de la mayor parte de la población afroamericana. La lucha por el fin de la segregación desde el movimiento de Martin Luther King Jr se entendió como el fin de las ataduras institucionales que impedían a la población afroamericana a acceder a unos servicios y recursos equiparables a los de sus compatriotas blancos. La corriente crítica con el sistema, en gran parte por la dura represión estatal y policial a la que se veían sometidos, vendrá de la mano de Malcolm X y, más tarde, de los Black Panthers, impregnados además por el nacionalismo panafricanista –influencia de los procesos descolonizadores que se estaban desarrollando en África–, de tendencias ideológicas comunistas.

Si bien institucionalmente la segregación en EEUU finalizó con la firma de la Ley de Derechos Civiles (1964), la persistencia de países segregacionistas como el apartheid sudafricano (hasta 1991), de espacios segregados (en términos prácticos) y graves problemáticas estructurales (encarcelamientos masivos, vandalismo, tráfico de drogas) y la represión estatal, burocrática y policial son una realidad compartida entre afroamericanos y otros pueblos afrodescendientes, aborígenes y minorías étnicas y/o

culturales en la mayoría de países dentro del actual contexto de migraciones globales y de mayor multiculturalidad.

2.2.4. El movimiento LGBT+

Durante la Antigüedad, la homosexualidad estuvo naturalizada en diversas sociedades, en mayor o menor grado, desde diferentes tipos de prácticas religiosas y/o sociales; esta homosexualidad era, sin embargo, eminentemente masculina ya que no reparó en las mujeres –por su posición subalterna y por considerarlas “incompletas”– y por ende, ni en su sexualidad, ni en las relaciones lésbicas. El cristianismo entenderá la sexualidad como un proceso con un objetivo concreto, la procreación, configurando así una idea de familia concreta –el primer eslabón social y productivo– con unos marcados roles de género, entendida como un orden natural. Así, la homosexualidad pasa de ser una práctica a una condición social estigmatizada y perseguida por su carácter innatural (Vázquez, 2021).

Habría que esperar hasta el siglo XIX y principios del siglo XX para que en Alemania surjan los primeros escritos, organizaciones (Comité Científico Humanitario y Liga Mundial para la Reforma Sexual) y movimientos que busquen despenalizar la persecución homosexual y volver a naturalizar y humanizar la homosexualidad, argumentando su cuestión natural a partir de la biología (*Estudios sobre el enigma del amor masculino*, Karl Ulrichs [1864]) o de la cultura. Este primer momento de activismo, más preocupado por la conceptualización de la homosexualidad, surgido en Alemania y que logró irradiar a otros países de la Europa Occidental fue bruscamente frenado por el ascenso del nazismo en los años 30 y 40. De la misma forma, la Segunda Guerra Mundial y la posguerra ralentizaron la inercia que estaba tomando el movimiento (Vázquez, 2021).

La persecución de la homosexualidad estuvo tipificada legislativamente en diversos países occidentales hasta bien entrados los 60s; en el ámbito de la salud, la homosexualidad estuvo considerada como desorden mental por diferentes organizaciones, por lo que se permitía métodos psicológicos y físicos violentos como forma de tratamiento (lobotomía, electroshock, terapias de reconversión por parte de organizaciones religiosas, etc). Esta equiparación social que se hacía entre homosexualidad y perversión sexual provocó que los movimientos pusieran su énfasis retórico en la homosexualidad desde el punto de vista de las relaciones amorosas (homofilia) (Vázquez, 2021).

La segunda y tercera ola (desde los 60s en adelante) giran en torno a la visibilidad de las personas LGTB, la crítica a la discriminación y represión por parte de las autoridades y las instituciones, el reconocimiento de la igualdad de derechos en

diversos ámbitos (políticos, laborales, de salud) y el desarrollo de subculturas y espacios para conformar redes de apoyo, solidaridad y activismo (Vázquez, 2021).

Al igual que el movimiento racial y feminista, el punto de origen del movimiento gay se encuentra en Estados Unidos. Aunque los disturbios en Stonewall (1969) iniciaron oficialmente las manifestaciones del orgullo, en años anteriores ya se encuentran varias manifestaciones por diversas ciudades estadounidenses en repulsa de las redadas policiales contra los espacios gays. La situación de víctima frente al estado represor pronto cultivó simpatías entre el movimiento gay y el resto de movimientos sociales, principalmente el movimiento racial. Las manifestaciones por el orgullo empezaron a extenderse más allá de Norteamérica. En España y en países de Latinoamérica como Chile o Argentina el movimiento fue ralentizado por las experiencias dictatoriales, pero el activismo sobrevivió en la clandestinidad (Vázquez, 2021).

La interseccionalidad es ahora el principal eje estructurador del movimiento ya que históricamente determinados colectivos minoritarios dentro del movimiento LGBT+ quedaron a los márgenes de las corrientes hegemónicas. Así, vuelve a revalorizarse el papel de las mujeres lesbianas –marginadas tanto por el movimiento gay como por determinados grupos feministas de los 70s que argumentaban que las mujeres lesbianas reproducían comportamientos patriarcales– y también en de las personas transgénero, intersexuales o no binarias. La visión interseccional igualmente pone el frente de lucha de igualdad de derechos más allá de los países occidentales, preocupándose por coordinarse y extender el orgullo hacia países y regiones del mundo en el que todavía la homosexualidad está perseguida y penada (Vázquez, 2021).

2.2.5. El movimiento ecologista

El ecologismo puede señalarse como el último de los grandes movimientos que ponen en tela de juicio el status quo de las dinámicas de mercado y de producción capitalista; este movimiento pues, difiere de los demás en que más que tratarse de la defensa de un conjunto de personas, defiende la sostenibilidad de los espacios y el estilo de vida más acorde. Teniendo en cuenta el desarrollo de la sociedad de consumo en la posguerra y luego, de las políticas neoliberales, tiene sentido que el movimiento ecologista haya terminado de irrumpir en la mentalidad colectiva en las últimas décadas.

Desde el siglo XIX y hasta la década de los 60s, el ambientalismo se entendió desde el conservacionismo estético de la naturaleza y de las especies frente a los cambios en el paisaje que provocó la industrialización. A partir de la publicación de *Primavera Silenciosa* (1962) de Rachel Carson y en ante la psicosis de una posible guerra nuclear

entre ambas potencias mundiales –enfrentadas además por la explotación de recursos y el desarrollismo– durante los años 70s la conciencia ambiental empezó a plantearse en términos de supervivencia humana. Esto supuso de igual manera una profundización ideológica del movimiento en sus dimensiones políticas, sociales y económicas apareciendo diferentes tipologías (ecofeminismo, conservacionismo, contracultural, comunidades locales, etc.) (Castells, 2004).

En términos generales se puede encontrar dos grandes perspectivas diferentes: aquellas que consideran la necesidad cambios más radicales en todos los ámbitos, y la perspectiva “apolítica”, que compagina el sistema capitalista con la conservación de espacios naturales, las innovaciones tecnológicas y la mejora de las relaciones de los individuos con el medio, posición que tradicionalmente han tomado las principales instituciones gubernamentales a partir de la Conferencia de Roma en 1972. (Castells, 2004).

Sin embargo, cada vez más, los partidos verdes y el movimiento ecologista son críticos con el sistema de producción capitalista y la incapacidad de encarar el cambio climático, la viabilidad de los recursos y la contaminación a partir de acciones y responsabilidades individuales, poniendo en el punto de mira a las grandes corporaciones productoras. El desarrollo sostenible ha integrado además las dimensiones sociales y económicas que genera el impacto y riesgo ambiental, con especial atención a determinados grupos poblacionales y minorías étnicas, que se sitúan en espacios de extracción y producción de recursos, frente a las sociedades acomodadas occidentales.

3. Programación didáctica

Según la Orden de 14 de julio de 2016 por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, la presente Unidad Didáctica estaría encuadrada en el curso de 4º de la ESO, dentro del Bloque 8 “El mundo reciente entre los siglos XX y XXI”. Los contenidos son los siguientes:

Bloque 8. El mundo reciente entre los siglos XX y XXI			
El derrumbe de los regímenes soviéticos y sus consecuencias	La transición política en España: de la dictadura a la democracia (1975-1982). Andalucía y el camino a la democracia	El camino hacia la Unión Europea: desde la unión económica a una futura unión política supranacional	La lucha por la liberación de la mujer: de la Revolución Francesa al siglo XXI

Así a partir de este contenido –el cual, hay que señalar, que no aparece recogido en el Real Decreto 1105/2014– se desarrollarán el resto de contenidos específicos necesarios para tratar el resto de movimientos sociales escogidos.

3.1. Justificación didáctica

La elección de este tema se debe principalmente al empuje durante la última década de una dinámica político-social que está marcando el devenir de las sociedades occidentales, poniendo en entredicho el respeto a los Derechos Humanos y al propio sistema democrático: la extrema derecha.

Después de un periodo de descenso continuado durante los años 1990s, los delitos de odio y ataques terroristas de extrema derecha han estado al alza desde los años 2012 - 2015. Entre los factores que suelen citarse a la hora de explicar la tendencia al alza de la extrema derecha se suele mencionar la crisis económica de 2008 y las altas tasas de desempleo – en especial en menores de 25 años –, y las olas de refugiados sirios como consecuencia de la guerra. Otros factores a tener en cuenta serían la desafección política, el “atractivo” de la extrema derecha como “contracultura”, el sentimiento identitario y de pertenencia a un grupo o código de honor de corte etnonacionalista o la exposición a estas ideas a través de grupos de amigos, de familiares u otras redes de socialización como pudiesen ser diferentes subculturas (p.e. el hooliganismo) (García et al., 2020).

El origen de la extrema derecha actual tiene como punto de partida la ideología fascista que surgió en Europa en los años 20 y 30. El fascismo puede entenderse como un fenómeno político en el que un grupo poblacional “histórico” (la raza blanca, la nación...) cree que su existencia está siendo amenazada por la existencia de grupos de población que no comparten sus mismas características². Defienden pues la permanencia de unos modelos concretos de estructuras socio-políticas en relación a la raza, el género, la cultura y la religión particulares de la nación como los únicos legítimos (García et al., 2020).

Dentro de las ideas troncales que articulan los discursos y las acciones de los diferentes grupos de extrema derecha se suelen mencionar dos ideas base: el ultranacionalismo, entendido este como una nación homogénea cuya existencia se encuentra amenazada y cuya supervivencia es primordial para la armonía social, y el populismo, que consigue una unión interclasista al señalar a las élites políticas y culturales como las causantes

² La teoría del “Gran Reemplazo” es la síntesis de esta idea. Numerosos terroristas de extrema derecha hicieron referencia a esta teoría como el principal motivo para cometer sus ataques ya que cuenta con gran difusión en espacios online y discursos políticos.

de la “degeneración” de la sociedad occidental al ponerse de parte de los “otros” (migrantes, feministas, etc...) (Izuzquiza 2016; García et al., 2020).

Sin embargo, a diferencia de la extrema derecha radical o tradicional, la nueva extrema derecha no necesariamente se opone a las instituciones democráticas sino que, utilizando estas, impone una serie de políticas discriminatorias encaminadas a marginar y subordinar a los “no nativos” de la nación y a frenar el impulso de quienes cuestiona el status quo. (Izuzquiza 2016; García et al., 2020).

También sería apropiado mencionar la crisis de la modernidad y la llegada del pensamiento postmoderno y de la posverdad, cuyo relativismo de los hechos y del conocimiento ha terminado siendo explotada por parte de neoconservadores y extremistas desde una posición anti-científica y anti-intelectual. Este marco logra difundir problemáticas y controversias inexistentes (“hechos alternativos”) con el propósito de ocultar las verdaderas dinámicas y estructuras que generan las desigualdades y conflictos del presente; “soluciones” a estos problemas – que machismo, la xenofobia, el racismo, el elitismo o el capacitismo bajo la apariencia de opiniones y propuestas “controvertidas”. (Álvarez, 2020; Varela, 2021).

Por este motivo se puede definir al espectro de extrema derecha como un movimiento reaccionario o “contramovimiento” que, para mantener el status quo, no escatima recursos para frenar y deslegitimar a aquellos agentes sociales de cambio que critican y señalan las estructuras de opresión (género, clase, racial..) generadoras de las desigualdades existentes, esto es, los propios movimientos sociales (Varela, 2021).

Este “contramovimiento” sin embargo – y esto es importante –no es exclusivo de la ultraderecha, siendo el neoconservadurismo de los años 80s el que ya realiza esta serie de tácticas y estrategias – una guerra cultural – que sirve de chivo expiatorio para explicar la permanencia de desigualdades y conflictos. Es decir, la decadencia de la “postmodernidad” va a ser entendida por los neoconservadores no como un problema del sistema político liberal, ni del régimen de libre mercado y acumulación capitalista neoliberal, sino que tiene su raíz en la pérdida de los “valores naturales” de la sociedad para asegurar así el orden político. La solución a esta decadencia es la vuelta atrás (Varela, 2021).

La extrema derecha actual no es pues un espacio político definido y concreto al cien por cien – sino que utiliza y se adapta a las particularidades de cada país y sociedad para enraizarse – y se proyecta más allá de su propio ámbito, haciendo virar el espectro político general (derechización) y arrastrando y encontrando cámaras de eco

en grupos conservadores ya establecidos³. Así, engloba entre sus filas de seguidores a unos grupos de población de diverso perfil, si bien los varones jóvenes blancos suelen ser el target demográfico principal (García et al., 2020). El papel de las mujeres suele ser menor pero tiene gran importancia estratégica porque permite transmitir los mensajes de odio más explícitos bajo una apariencia más inofensiva (Varela, 2021).

El rechazo a los movimientos sociales y a los derechos de las minorías no es frontal; la estrategia parte del reconocimiento que determinados grupos (mujeres, inmigrantes, personas LGBT...) merecen unos derechos que los sitúen en una posición de igualdad (la “verdadera igualdad”) para luego – tras apropiarse de los términos, conceptos e ideas – tergiversar las reivindicaciones y las consecuencias de los movimientos sociales mediante argumentos falaces. Este cuestionamiento termina por deformar como son percibidos los propios movimientos en sí (por ejemplo, equiparando machismo y feminismo), buscando que las personas ambivalentes o que no tienen firmes posiciones en materia de feminismo o derechos raciales, sientan animadversión hacia estos agentes de cambio social (las “verdaderas feministas” vs. las “feminazis”) (Varela, 2021). Luego, aunque los extremistas sean un grupo minoritario, es el gran espacio social hacia el que orientan sus discursos la parte más sensible de esta dinámica. Resumiendo en palabras de Álvarez (2020):

“Hoy el peligro para la democracia no son los fascistas sino los «los demócratas sin ideal democrático». El apego a la mentira, el desprecio a las clases populares y la xenofobia se pueden ejercitar sin necesidad de apelar a la superioridad racial ni cuestionar la democracia. Basta con apelar al discurso meritocrático que culpabiliza a las víctimas de su suerte o que hace creer que los responsables de sus males son otras víctimas. (p. 11)”

De esta forma estos “contramovimientos” se presentan como verdaderos adalides por la defensa de derechos de quienes han quedado a los márgenes de los movimientos sociales. Para oponerse al derecho al aborto, se defiende el derecho a la vida de los no-natos; para defender políticas racistas y xenófobas se apela a la defensa de la “seguridad” de las mujeres, a la salud pública y al “coste” que suponen en gasto público cuando este puede utilizarse para alimentar a los “nativos” (“los españoles primero”); la mayor visibilidad del colectivo LGTB amenaza el derecho de las personas heterosexuales a tener familias tradicionales así como a la “masculinidad” y “feminidad”; y, por último, la “ideología de género” que supone el feminismo amenaza a los hombres, “silenciándolos” cuando ellos también son víctimas (de maltrato o de denuncias falsas), desechando así la violencia de género en favor de la “violencia intrafamiliar”.

³ Este viraje a la derecha ha terminado afectando a partidos tradicionales de corte liberal-centrista e incluso a partidos de izquierda sobre todo en relación a las políticas anti-inmigración.

Combatir estas deformaciones de la realidad es importante pues uno de los factores que hace que los y las jóvenes sean susceptibles de llegar a normalizar los discursos de odio y las posiciones discriminatorias de la extrema derecha es la presencia de esta en los principales medios de información, en particular, de los medios digitales y de las redes sociales.

La redes de mensajería (Whatsapp, Telegram), redes sociales (Facebook, Twitter, Instagram, Tik Tok) y otras plataformas de Internet (Youtube, Twitch, medios digitales..) han otorgado una gran facilidad para que el extremismo de derecha pueda difundir de forma masiva su propaganda y sus bulos, creando espacios y redes de seguidores que son utilizadas tanto para la difusión de esta propaganda como para coordinar y realizar diversos tipos de actividades ya sea en el medio digital (campañas de acoso a políticos y/o activistas) o en el medio real (manifestaciones propias o animando a acudir a manifestaciones de terceros, secundar huelgas de determinados grupos [en España, normalmente relacionadas con las autoridades y fuerzas de seguridad], organizaciones vecinales, etc) (García et al., 2020).

Sin embargo, los medios tradicionales (televisiones, periódicos y radios) siguen siendo los que marcan los principales debates políticos de la sociedad, de ahí que haya expertos que señalan a los medios de comunicación como otro de los culpables a la hora de legitimar y normalizar posiciones políticas discriminatorias y antidemocráticas. Además, la nueva forma de consumo de información a través de Internet ha hecho que estos medios de comunicación, en sus espacios digitales, hagan uso asiduo de titulares engañosos y/o polémicos a propósito para conseguir visitas y mayor monetización (*clickbait*), alimentando la desinformación en red junto con las *fake news* (García et al., 2020).

Este último aspecto no es baladí ya que, de igual forma, las diferentes plataformas digitales de consumo de información (Youtube, Twitter, Facebook o Instagram) tienden a priorizar la monetización sobre los aspectos éticos, por lo que sus algoritmos tenderán a visibilizar más los videos, tweets y publicaciones polémicas y controvertidas (los que tienen más “visitas”), generando una espiral de desinformación y de radicalización que se nutre a sí misma constantemente. (García et al., 2020)

En suma, la normalización de los discursos políticos alineados con retóricas discriminatorias expone a grupos poblacionales específicos – que coinciden con los grupos “invisibilizados” de la historia –a una situación de inseguridad y violencia con el fin de perpetuar las estructuras de poder para que el grupo opresor pueda mantener su posición de supremacía.

La visibilización de estos grupos y de los mecanismos de opresión sería un primer paso para frenar las derivas actuales, revalorizando y poniendo en práctica el conocimiento racional y científico y el pensamiento crítico. Es importante vigilar las actitudes que muestran los y las jóvenes ante los diferentes contextos y retos socio-políticos del

momento, teniendo en cuenta sus visiones en materia de diversidad, de interés por la política y de valores democráticos. Contrarrestar las ideas discriminatorias es clave en términos de seguridad, cohesión social inclusiva y consolidación de las instituciones democráticas.

3.2. Metodología

Las metodologías recomendadas para el proceso de enseñanza-aprendizaje aparecen recogidas en:

- Artículo 7 del Decreto 111/2016 del 14 de junio por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía.
- Artículo 4 de la Orden de 14 de julio de 2016 por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía, se regulan determinados aspectos a la diversidad y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado.

De forma general, según señalan las diferentes legislaciones, se favorecen las metodologías activas, en el que el alumnado forme parte de la construcción del conocimiento, estimulando el pensamiento crítico y favoreciendo el descubrimiento y la investigación haciendo uso de las TICs. El proceso tiene que ser integrador, fomentando un clima de inclusión, respeto y convivencia.

Tradicionalmente la enseñanza de la Historia se ha asociado al aprendizaje memorístico de una lista de hechos políticos, eventos y grandes personajes que se suceden a lo largo de un eje cronológico. Este estilo de aprendizaje se adhiere al propio relato histórico positivista, que entiende la historia como una narración cerrada e inmutable, como un saber acumulativo más que reflexivo. Es a fin de cuentas un estilo de enseñanza que trata a la historia como un saber sagrado y expositivo y no por lo que es verdaderamente: una ciencia social, una construcción, en el que entran en juego los autores del relato, las perspectivas culturales y las ideológicas (Santisteban, 2010).

El desarrollo del pensamiento crítico es esencial para realizar esta labor de interpretación (del contexto, el relato, las fuentes...) por lo que, si queremos acercar al alumnado a la complejidad histórica, es necesario que este abandone su postura pasiva para pasar a formar parte esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje, formando parte de su construcción a través de metodologías activas. Este tipo de aproximación pedagógica no significa la eliminación de la exposición del contenido por el docente. Es más, la exposición de contenido es importante ya que el docente, a modo de guía, tiene que instrumentalizarlo, esto es, saber plantear cuestiones, preguntas, reflexiones o ideas respecto al contenido. Se construye así un diálogo entre

los conocimientos del docente y los que adquirirá el alumnado mediante el desarrollo de las diferentes actividades de la cual saldrá una síntesis, gracias a la cual el aprendizaje tiene mayor probabilidad de ser significativo y perdurar en el tiempo (Ortiz, 2015).

En las Ciencias Sociales, que el alumnado interactúe con los conocimientos es esencial, ya que la construcción de la conciencia histórica – en el que se muestre como los agentes sociales han influido en los fenómenos sociales y procesos de cambio – ha de servir para que el y la discente entienda las continuidades y discontinuidades existentes en el presente que derivan del pasado ya sea en relación a la persistencia de problemáticas y/o dinámicas y mecanismos de distinto tipo (haciendo ver que las desigualdades vienen de problemas estructurales y no de comportamientos individuales), o bien a cómo se han configurado y reconfigurado las diferentes identidades (Santisteban, 2010).

Esta forma pedagógica hace que el alumnado tome conciencia de su condición y contexto, esto es, que no entienda esos procesos como externos sino que sepa ser empático, insertándose dentro de los mismos. La empatía histórica es importante a la hora de entender el pasado – los deseos, intenciones, actitudes, pensamientos que incidieron en cómo actuaron las personas del pasado – y de la misma forma consigue que el alumnado sea capaz de poder plantear explicaciones y soluciones a los retos del presente, pudiendo hacer prospectos de qué futuro desean y cómo este puede conseguirse al tomar la Historia como una ciencia y no como un simple relato narrativo (Santisteban, 2010).

Es incuestionable que para tener una visión científica de la historia hace falta despertar el pensamiento crítico del alumnado. Ahora bien, para que este pueda ponerse en marcha es importante trazar un paso previo con el que los y las discentes sean capaces de entender las construcciones históricas y sociales. La literacidad crítica nos aproxima a qué es lo que vemos y leemos – más allá de lo aparente y lo literal – y qué es lo que no vemos o lo que se nos oculta. Para entender el motivo y las reivindicaciones de los movimientos sociales es necesario ver las invisibilidades, las desigualdades y las formas de opresión; para entender cómo se mueven los contramovimientos es necesario aproximarse a los relatos que estos construyen que, últimamente, han tomado un carácter más reaccionario y amplio, como se ha señalado en el epígrafe anterior.

Dentro de las metodologías activas el aprendizaje cooperativo se nos muestra como una gran oportunidad para la enseñanza por diversas razones. Propicia el acercamiento científico a la historia, ya que profundiza y revisa el contenido, teniendo además como aportes las diferentes perspectivas y reflexiones de los integrantes del grupo; la importancia de la reflexión crítica individual y grupal es aun más importante teniendo en cuenta el contexto de sobreinformación actual. El aprendizaje de los

contenidos a partir del trabajo cooperativo favorece cuatro aspectos por los que se define este tipo de metodología (PIES): la interdependencia positiva entre los miembros – algo que ayuda además a integrar al alumnado con necesidades–, la responsabilidad individual y grupal, la participación igualitaria y la interacción simultánea a la hora de organizar el trabajo y repartir las tareas, intercambian ideas, se prestan o piden ayuda, etc (Pliego, 2011).

La cooperación del grupo es ventajosa a la hora de desgranar problemáticas y de proponer posibles soluciones, poniendo en marcha además los procesos psicológicos fundamentales para un desarrollo integral óptimo del alumnado. Así terminan desarrollando habilidades afectivas en el contexto del aula, potenciando actitudes como el respeto, la solidaridad, la empatía. En definitiva, termina por posibilitar un clima de aula inclusivo para todo el alumnado, dentro de sus diferentes condiciones y contextos (Bécares y Busto., 2016)

3.3 Contextualización del centro

El centro en el que se han realizado las prácticas es el I.E.S Miguel Sánchez López perteneciente a la localidad de Torredelcampo (14.335 habitantes, según datos de 2018) a 11 kilómetros de Jaén. En términos demográficos, Torredelcampo ha aumentado su población de forma progresiva y se particulariza por una población envejecida, fruto del mayor dinamismo económico – principalmente relacionado con la actividad agraria y el olivar y un incipiente tejido industrial – y calidad de vida que ha alcanzado la localidad durante el pasado siglo. Con todo, puede destacarse un grupo relativamente importante de población entre los 15 y 24 años, si bien parte de este decide no seguir sus estudios más allá de la ESO. De la misma manera, se ha detectado que el grupo poblacional que más padece el desempleo es el comprendido entre los 25 y 34 años, especialmente en el sector femenino.

De los dos centros de secundaria que se encuentran en Torredelcampo (el otro centro es el I.E.S Torre Olvidada), el I.E.S Miguel Sánchez López es el que acoge mayor oferta educativa: ESO, Bachillerato y Ciclos Formativos (en este caso se imparte el grado medio en Sistemas Microinformáticos y Redes). Por esta oferta educativa el centro recibe alumnado de toda la localidad – puesto que el I.E.S Torre Olvidada sólo cuenta con la ESO – y de las vecinas localidades de Jamilena y Torredonjimeno. El I.E.S Miguel Sánchez López inició su actividad en el año 1970; se encuentra situado adyacente a las principales vías de la localidad y relativamente cerca del centro de Torredelcampo. Durante los años 2010 y 2011 sufrió una remodelación de sus edificios; se aumentó la capacidad de las instalaciones y se renovó gran parte del mobiliario escolar, incorporando mayores recursos TIC en todas las aulas (principalmente pizarras digitales, ordenadores y proyectores).

El centro cuenta con 750 alumnos y alumnas, teniendo estas últimas una presencia ligeramente superior; la mayor parte del alumnado tiene pensado seguir cursar el Bachillerato (57'7%). En cuanto al rendimiento académico (promociones y pruebas de diagnóstico), el nivel está algo por encima de la media de Andalucía; el centro es además uno de los que más alumnado envía a Selectividad de toda la provincia, obteniendo también en estas pruebas un resultado positivo. El cuerpo de profesores está integrado por un claustro de 56 docentes. Es un cuerpo de docentes generalmente estable (permanencia en el centro de varios años como mínimo) y con una media de edad de 45 años. El PAS está compuesto por 2 administrativos y 3 conserjes.

En relación a las características socio-culturales de las familias, el nivel de alfabetización de la población es alto, aunque la mayor parte de padres y madres del alumnado presenta mayoritariamente un nivel de estudios primarios (de 68'8% los padres y de 80'6% las madres). En cuanto al nivel socio-económico, la mayor parte de las familias presenta una renta media. Igualmente, según el centro, la relación con las familias es muy agradable, implicándose en el seguimiento escolar de sus hijos e hijas y en las actividades que se desarrollan durante el curso (actividades deportivas, viajes de fin de curso, conferencias, talleres, celebración de efemérides, etc.).

3.4 Objetivos

El Real Decreto 1105/2014 del 26 de diciembre, define los objetivos como *“referentes relativos a los logros que el estudiante debe alcanzar al finalizar cada etapa, como resultado de las experiencias de enseñanza-aprendizaje intencionalmente planificadas a tal fin”*.

Pueden diferenciarse, atendiendo a un marco más general o específico, tres tipos de objetivos: los relacionados con la etapa en general –en este caso, los objetivos de etapa de la ESO–, los objetivos generales de la materia –Geografía e Historia– y por último los objetivos específicos, propios de la Unidad Didáctica y establecidos por el profesorado.

3.4.1. Objetivos de Etapa

Los objetivos de etapa de la ESO están recogidos tanto en el artículo 11 del Real Decreto 1105/2014 del 26 de diciembre como en el artículo 3.1 del Decreto 111/2016 del 14 de junio. Dentro de los doce objetivos de etapa, dentro de esta Unidad Didáctica se trabajarán con mayor hincapié los siguientes:

“a) Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y

grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos y la igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres, como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.”

“c) Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar la discriminación de las personas por razón de sexo o por cualquier otra condición o circunstancia personal o social. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres, así como cualquier manifestación de violencia contra la mujer.”

“e) Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de la información y la comunicación.”

3.4.2. Objetivos de Área o Materia

Según la Orden de 14 de julio de 2016, por el que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía se establecen los diferentes objetivos de área, de los cuales se trabajarán los siguientes:.

“1. Conceptualizar la sociedad como un sistema complejo analizando las interacciones entre los diversos elementos de la actividad humana (político, económico, social y cultural), valorando, a través del estudio de problemáticas actuales relevantes, la naturaleza multifactorial de los hechos históricos y como estos contribuyen a la creación de las identidades colectivas e individuales y al rol que desempeñan en ellas hombres y mujeres.”

“14. Conocer y manejar el vocabulario y las técnicas de investigación y análisis específicas de las ciencias sociales para el desarrollo de las capacidades de resolución de problemas y comprensión de las problemáticas más relevantes de la sociedad actual, prestando especial atención a las causas de los conflictos bélicos, las manifestaciones de desigualdad social, la discriminación de la mujer, el deterioro medioambiental y cualquier forma de intolerancia.”

“16. Participar en debates y exposiciones orales sobre problemáticas destacadas del mundo actual, de la evolución histórica de las formaciones sociales humanas y de las características y retos más relevantes del medio natural tanto andaluz como del resto del mundo, empleando para ello las tecnologías de la información y de la comunicación para la recopilación y organización de los datos, respetando los turnos de palabras y opiniones ajenas, analizando y valorando los puntos de vistas distintos al propio y

expresando sus argumentos y conclusiones de manera clara, coherente y adecuada respecto al vocabulario y procedimientos de las ciencias sociales.”

3.4.3. Objetivos Específicos

Los siguientes objetivos específicos se han detallado teniendo en cuenta el resto de objetivos, las competencias, los contenidos y los criterios y estándares de aprendizaje. Así, se han señalado objetivos conceptuales, procedimentales y actitudinales .

E.1. Describe las principales características de cada movimiento social, señalando sus formas de acción, reivindicaciones y consecuencias.

E.2. Interpretar cómo se generan las desigualdades a partir de los diferentes procesos históricos y los diferentes sistemas que establecen (políticos, económicos y culturales).

E.3. Desarrollar cómo se construyen los discursos discriminatorios y de odio y su pervivencia en la actualidad.

E.4. Buscar y contrastar información de diverso tipo (textual, audiovisual), manejando fuentes periodísticas, redes sociales, páginas y/o blogs especializados y organismos oficiales gubernamentales, así como asociaciones y ONGs.

E.5. Elaborar en grupo una exposición (utilizando un soporte visual a elección del alumnado), a partir de uno de los movimientos, en el que se señalen problemáticas persistentes en la actualidad, aportando ejemplos de distintos lugares del mundo a través de una mirada interseccional.

E.6. Debatir sobre el impacto de estos problemas y qué soluciones y/o impedimentos se presentan a la hora de tratarlos.

E.7. Tomar conciencia de las principales problemáticas sociales, políticas y económicas teniendo una mirada interseccional, así como plantear soluciones.

E.8. Esforzarse por eliminar actitudes y pensamientos discriminatorios que se dan en el día a día, como pudiesen ser el lenguaje sexista, los micro-racismos y micro-machismos o las actitudes clasistas.

3.5 Competencias Clave

Como se señala en la Orden ECD/65/2015 del 21 de enero –por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato-- desde la Unión Europea se incide en la importancia de promover una serie de competencias

clave para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea lo más integral posible para el alumnado.

Junto a el conocimiento que aportan los contenidos disciplinares, los y las discentes han de ser capaces de adquirir una serie de habilidades y actitudes con el que ese conocimiento pueda ser instrumentalizado para desarrollar procesos y respuestas, tomando una postura ciudadana y participativa que interiorice valores éticos y democráticos. Así, el aprendizaje competencial está formulado como un aprendizaje permanente, que trasciende el ámbito escolar y que prepara al alumnado más allá de las etapas educativas obligatorias.

Teniendo en cuenta tanto el Real Decreto 1105/2014 del 26 de diciembre como la Orden ECD/65/2015 del 21 de enero se señalan siete competencias clave⁴:

- Competencia Lingüística (CL)
- Competencia Matemática y competencias básicas en Ciencia y Tecnología (CMCT)
- Competencia Digital (CD)
- Aprender a Aprender (CAA)
- Competencia Social y Cívica (CSC)
- Sentido de Iniciativa y Espíritu Emprendedor (SIEE)
- Conciencia y Expresiones Culturales (CEC)

La asociación de todas estas competencias a la materia de Geografía e Historia están detalladas en la legislación autonómica en la Orden del BOJA 14 de julio de 2016. Con todo, las principales competencias asociadas a la asignatura de Historia son la Competencia Social y Cívica (CSC) y la Conciencia y Expresiones Culturales (CEC), ambas de carácter actitudinal.

La Competencia Social y Cívica (CSC) puede describirse como aquella que es capaz de utilizar el conocimiento de la sociedad —como una realidad cambiante, compleja y diversa— para saber interpretar las causas y características y problemáticas de los diferentes contextos sociales. El propio contenido de la Unidad Didáctica, que trata de poner de manifiesto la importancia de la acción política social, liga íntimamente con esta competencia ya que tiene como objetivo la búsqueda del bienestar colectivo y la

⁴ La nueva legislación añade una competencia más: el plurilingüismo

preocupación y el interés por otras sociedades y culturas todo ello para conseguir mayor implicación del alumnado en el ámbito público como ciudadanía.

La Competencia en Conciencia y Expresiones Culturales (CEC) pone énfasis en el conocimiento de diversas manifestaciones y herencias culturales, ya sean propias o ajenas, como una fuente de enriquecimiento (en términos de conocimiento y emocionales), teniendo una actitud tolerante y apreciativa de ellas. Está ligada pues a la multiculturalidad, a la libertad de expresión, a la participación en la vida cultural y a la reflexión sobre cómo se conforman las diferentes identidades culturales..

Aparte, habría que señalar al menos otras tres competencias con las que se van a trabajar, más vinculadas a habilidades y destrezas.

La Competencia Lingüística (CL) atiende a las diferentes formas de comunicación debe de ser capaz de realizar de forma óptima el alumnado. Atiende pues a la habilidad de saber expresarse, tanto de forma oral como de forma escrita, sabiendo reconocer y manejar diferentes registros, lenguajes y contextos.

El desarrollo de esta destreza es clave para el propio trabajo en grupo y cooperativo –a través de la capacidad de escucha y de diálogo constructivo--, para el procesamiento de información del material escrito y audiovisual que se utilice a lo largo de la Unidad Didáctica y para la búsqueda de información, construcción, exposición y posterior debate del trabajo que supone la tarea final.

La Competencia Digital (CD) guarda relación con la Competencia Lingüística ya que se basa en la capacidad de buscar y procesar información, haciendo un uso correcto de las TIC como fuente y también como herramienta con la que generar contenidos, materiales y recursos utilizando y decodificando los diferentes lenguajes (textuales, icónicos, gráficos, sonoro). En este caso será importante el contraste de la información y la comprobación de fuentes veraces así como la difusión de bulos a través de diversos canales digitales.

La Competencia Aprender a Aprender (CAA) está estrechamente vinculada con una metodología activa que haga que el alumnado ocupe un lugar protagonista durante la adquisición del conocimiento y que, mediante esta participación, aprenda a aprender tanto en contextos formales como informales. Así se logra una mayor motivación y capacidad para poder trabajar y aprender de forma autónoma tanto a la realización, planificación y organización de actividades teniendo que marcarse unos objetivos a cumplir.

Por último, la Competencia de Sentido de Iniciativa y Espíritu Emprendedor (SIEE) enlaza con el conocimiento del contexto en el que viven las personas –cómo funcionan

las sociedades y las distintas organizaciones políticas, económicas y financieras– y anima a que este conocimiento adquirido se transforme en la creación de un recurso y/o propuestas de actuación. Tiene en cuenta la capacidad para analizar, planificar y organizar trabajos individuales o en grupo, el sentido crítico y de iniciativa, la responsabilidad y la evaluación y auto-evaluación.

3.6 Elementos Transversales

Los elementos transversales están estipulados en el artículo 6 del Real Decreto 1105/2014. De ellos, los relacionados con los objetivos de la Unidad Didáctica son los siguientes:

*“1. En Educación Secundaria Obligatoria, sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las materias de cada etapa, la **comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las Tecnologías de la Información y la Comunicación, el emprendimiento y la educación cívica y constitucional** se trabajarán en todas las materias”.*

*“2. Las Administraciones educativas fomentarán el desarrollo de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, la prevención de la violencia de género o contra personas con discapacidad y los valores inherentes al **principio de igualdad de trato y no discriminación por cualquier condición o circunstancia personal o social**.*

*Las Administraciones educativas fomentarán el aprendizaje de la prevención y resolución pacífica de conflictos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, así como de los valores que sustentan la **libertad, la justicia, la igualdad, el pluralismo político, la paz, la democracia, el respeto a los derechos humanos, el respeto a los hombre y mujeres por igual, a las personas con discapacidad y el rechazo a la violencia terrorista, la pluralidad, el respeto al Estado de derecho, el respeto y consideración a las víctimas del terrorismo y la prevención del terrorismo y de cualquier tipo de violencia**.*

*La programación docente debe comprender en todo caso la prevención de la violencia de género, de la violencia contra las personas con discapacidad, de la violencia terrorista y de cualquier forma de violencia, racismo o xenofobia, incluido el estudio del Holocausto judío como hecho histórico. Se **evitarán los comportamientos y contenidos sexistas y estereotipos que supongan discriminación**. Los currículos de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato incorporarán elementos curriculares relacionados con el **desarrollo sostenible y el medio ambiente**, los riesgos de explotación y abuso sexual, el abuso y maltrato a las personas con discapacidad, las situaciones de riesgo derivadas de la inadecuada utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, así como la protección ante emergencias y catástrofes”.*

3.7 Atención a la Diversidad

Es importante que la enseñanza sea inclusiva para aquel alumnado que presente condiciones y/o necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) para que este pueda formar parte del día a día de clase junto con sus compañeros y compañeras, tratando de garantizar la máxima igualdad de oportunidades. El artículo 9 de la ley estatal del Real Decreto 1105/2014 caracteriza los casos en los que se deba de realizar una ayuda al aprendizaje:

De forma general, las medidas a adoptar en el caso de tener a alumnado NEAE aparecen estipuladas en el artículo 16 del Real Decreto 1105/2014 a nivel estatal y en el artículo 21 de la Orden de 14 de julio de 2016 a nivel autonómico. Ante la variedad casuística de alumnado NEAE ue se puede encontrar en el artículo 16 del Real Decreto 1105/2016 se señalan algunas de las actuaciones que se pueden poner en práctica:

“Entre las medidas indicadas en el apartado anterior se contemplarán las adaptaciones del currículo, la integración de materias en ámbitos, los agrupamientos flexibles, el apoyo en grupos ordinarios, los desdoblamientos de grupos, la oferta de materias específicas, los Programas de Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento y otros programas de tratamiento personalizado para el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo”. (Real Decreto 1105/2016).

Como señala el artículo 21 de la Orden de 14 de julio de 2016, estas medidas adaptativas no solo ocuparían el desarrollo de las sesiones, sino también el proceso de evaluación. Estas se concretarían con el equipo docente y el departamento de orientación siguiendo los informes de evaluación psicopedagógica. En el caso de adaptaciones curriculares, se utilizarían los objetivos y criterios de evaluación asociados a estas adaptaciones.

De la misma forma, antes de comenzar el curso el profesorado ya es conocedor de las condiciones de su alumnado gracias a informes de años previos. Aún así, se tendrá como primera y principal medida el trabajo conjunto con el departamento de orientación, realizando reuniones semanales para el seguimiento individual del alumnado NEAE en el que considerar estrategias a seguir y plantear cuestiones u obstáculos que puedan derivarse a lo largo de curso; se considera preciso realizar un informe individualizado en estos casos (independientemente de si se es tutor/a o no de este alumno/a). Este mismo seguimiento individual se hará también en las propias sesiones de reunión del departamento. El contacto continuo con las familias es el otro pilar fundamental a la hora de hacer un seguimiento óptimo en el aprendizaje y la

convivencia con el centro del alumnado NEAE; se estima pues, la comunicación continua con estas mediante boletines y/o tutorías presenciales conjuntas con el departamento de orientación.

3.8. Contenidos

Es preciso señalar cómo la legislación tiene una perspectiva histórica eminentemente política, en el que los grupos sociales como protagonistas apenas cuentan con apartados de contenidos, criterios y estándares específicos para sí mismos. Así pues, a partir de uno de los contenidos que aparecen en el Bloque 8 de 4º de la ESO según la Orden 14 de julio de 2016 se ha optado por añadir unos contenidos específicos para desarrollar otros movimientos sociales, otorgando así una visión más transversal y simultánea de los procesos históricos. A continuación se presenta un cuadro con los contenidos específicos de la UDI.

1. El movimiento obrero	1.1. Las consecuencias sociales de la Revolución Industrial 1.2. La formación del movimiento obrero: ideologías, fases y consecuencias 1.3. Crisis capitalistas (29' y 73') y Estado del Bienestar
2. El movimiento feminista (Se corresponde con "<i>La lucha por la liberación de la mujer: de la Revolución Francesa al siglo XX</i>")	2.1. Las primeras reivindicaciones políticas durante el Liberalismo. 2.2. El Sufragismo 2.3. Los movimientos feministas a partir de la segunda mitad del siglo XX.
3. El movimiento racial	3.1. Esclavitud e Imperialismo 3.2. La segregación racial. El Movimiento de los Derechos Civiles en EEUU. Martin Luther King Jr, Malcolm X
	4.1. Las olas del movimiento LGTB+.

4. El movimiento LGTB+ y el movimiento ecologista	Reivindicaciones, conquistas y problemáticas 4.2. El ambientalismo del siglo XIX. 4.3. El ecologismo político del siglo XX.
---	---

3.9 Criterios y Estándares de Aprendizaje

Al igual que ocurre con los contenidos, la mayoría de criterios de evaluación serán específicos de la Unidad Didáctica. Con todo, dentro de los criterios de evaluación que aparecen tanto en el Real Decreto 1105/2014 del 26 de diciembre como en la Orden 14 de julio de 2016, se han escogido, dentro del Bloque 8 (“El mundo reciente entre los siglos XX y XXI”) los siguientes:

“1. Interpretar procesos a medio plazo de cambios económicos, sociales y políticos a nivel mundial.”

“5. Elaborar un trabajo de investigación, empleando para ello las tecnologías de la información y la comunicación, ya sea de manera individual o colectiva, sobre la lucha por la liberación de la mujer y el reconocimiento de sus derechos cívico-políticos y socioeconómicos, respetando las normas básicas de presentación, edición y exposición de los contenidos de acuerdo así como de tratamiento y uso de las fuentes de acuerdo a los procedimientos de trabajo de las ciencias sociales.”

Este último criterio se modificará levemente para que sirva como criterio global que se pueda aplicar al resto de grupos/movimientos sociales.

Además, si bien se encuentran en un bloque diferente (Bloque 10: “La relación entre el pasado, el presente y el futuro a través de la Historia y la Geografía”), se cree conveniente el uso de otro criterio de evaluación ya que, por un lado, entra en total consonancia con la tarea final que ha de realizar el alumnado y, por otro, porque los aspectos de los últimos bloques suelen quedar sin tratarse en clase por falta de tiempo. El criterio sería este:

“2. Sintetizar la responsabilidad de la ciudadanía en el siglo XXI ante el reto de la mejora del sistema de gobierno democrático así como frente a otras problemáticas de orden económico, social y medioambiental, y las vías de participación, movilización y respuesta frente a ellas disponibles según la experiencia histórica acumulada, y exponer las formas de discriminación, exclusión e intolerancia existentes en el mundo

actual y las vías de participación, movilización y respuesta ante las mismas a las que puede recurrir la ciudadanía”

Por último, los Estándares de Aprendizaje serán específicos de la Unidad Didáctica, los cuales se pueden encontrar en las tablas de programación.

3.10 Cronograma y desarrollo de la UDI

Cronograma

Como dice la legislación, en el curso de 4º de la ESO las horas semanales destinadas a la asignatura de historia son tres. Por la situación del bloque, esta Unidad Didáctica está planteada para la última parte del tercer trimestre. En total, se han planteado nueve sesiones, siendo las tres últimas destinadas a la presentación y debate de la tarea final.

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
Sesión 1. Contenido 1 Ejercicio 1 Actividad 1		Sesión 2. Contenido 2 Ejercicio 2 Actividad 2	Sesión 3. Contenido 3 Ejercicio 3 Actividad 3 Actividad 4	
Sesión 4. Contenido 4. Ejercicio 4 Actividad 5 Actividad 6		Sesión 5. Introducción a la tarea. Resolución de dudas. Trabajo de la tarea en grupo.	Sesión 6. Resolución de dudas. Trabajo en grupo.	
Sesión 7. Resolución de dudas Trabajo en grupo		Sesión 8. Exposiciones 1 y 2 + Debates	Sesión 9. Exposiciones 3 y 4 + Debates	
Sesión 10. Exposición 5 + Debate Conclusiones finales Informe individual				

Sesión 1. El Movimiento Obrero

<u>Contenidos</u> 1.1. Las consecuencias sociales de la Revolución Industrial 1.2. La formación del movimiento obrero: ideologías, fases y consecuencias 1.3. Crisis capitalistas (29' y 73') y Estado del Bienestar	<u>Estándares Aprendizaje</u> 1.1.Elabora un esquema atendiendo a las diferentes ideologías movimiento obrero 1.2. Sintetiza en grupo a partir de un texto histórico conceptos clave en relación al movimiento obrero	<u>Criterios</u> 1.1.Conocer y comprender las razones y reivindicaciones del movimiento obrero, atendiendo a los diferentes principios ideológicos.
<u>Competencias</u> CL-CSC-CD		<u>Objetivos</u> E1, E2, E4
<u>Desarrollo</u> Se realizará una breve introducción a la Unidad Didáctica para luego pasar a explicar los contenidos pertinentes de la sesión.. El material utilizado en clase se subirá a la plataforma Classroom. Luego se realizarán las actividades de la sesión.		
Ejercicio 1. Individual Hoja Cornel	Apuntar las principales ideas durante la explicación, preguntas, reflexiones y aportaciones sobre el contenido (por parte del docente o del resto de alumnado). <u>Realizar un esquema comparativo sobre las diferentes corrientes ideológicas del movimiento obrero.</u>	
Actividad 1 Grupos base 5 Materiales: soportes digitales para buscar y redactar información (ordenadores aportados por el centro) Resultados en el Portfolio/ cuaderno individual	A través de un texto (<u>Anexo I</u>), los alumnos deberán responder una serie de cuestiones: Identifica y sitúa a la autora. ¿Qué corriente ideológica representaba Rosa Luxemburgo? -> (Búsqueda en Internet).https://blog.cristianismeijusticia.net/2021/09/10/rosa-luxemburgo-la-rosa-roja-del-movimiento-de-mujeres ¿Cuáles son, para Luxemburgo, las instituciones y enemigos de la clase proletaria? Razona brevemente ¿Por qué, según Rosa Luxemburgo, era importante el sufragio femenino en relación al movimiento obrero?¿Cuál es su opinión sobre las mujeres burguesas?	

Sesión 2. El Movimiento Feminista		
<u>Contenidos</u> 2.1. Las primeras reivindicaciones políticas durante el Liberalismo. 2.2. El Sufragismo 2.3. Los movimientos feministas a partir de la segunda mitad del siglo XX.	<u>Estándares de Aprendizaje</u> 2.1. Resume y ordena las reivindicaciones, fases y perspectivas de los movimientos de las mujeres. 2.2. En grupo, interpreta el material audiovisual, extrayendo conclusiones sobre cómo se construyen los discursos anti-feministas. 2.3. Expone y debate ejemplos de ideas y discursos anti-feministas, planteando soluciones.	<u>Criterios</u> 2.1. Interpretar los diferentes sistemas de privilegios-opresión que explican las diferentes posturas que toman las mujeres frente a sus reivindicaciones 2.2. Identificar cómo se construyen los discursos antifeministas y entender las razones de su uso político
<u>Competencias</u> CL-CSC-CD-CAA		<u>Objetivos</u> E1, E2, E3, E4, E8.
<u>Desarrollo</u> Se explicarán los contenidos de la sesión. El material usado para la explicación (texto, fotografías, vídeos...) estará disponible en Classroom para el alumnado. Luego se harán las actividades programadas de la sesión.		
Ejercicio 2. Individual Hoja Cornell	Apuntar en una hoja Cornell las principales ideas durante la explicación, preguntas, reflexiones y aportaciones sobre el contenido (por parte del docente o del resto del alumnado). <u>Realiza una síntesis de las principales reivindicaciones (políticas, sociales, económicas) de las mujeres, situándolas cronológicamente y diferenciando las distintas corrientes</u>	
Actividad 2. Grupos base 5 Visualización de 2 fragmentos de la serie Mrs. América https://www.youtube.com/watch?v=otx9dggMffE https://www.youtube.com/watch?v=yBgloJfMnGM https://www.youtube.com/watch?v=yBgloJfMnGM Materiales: soportes digitales para buscar y redactar información (ordenadores aportados por el centro) Resultados en el Portfolio/ cuaderno individual	A través del visionado de los videos: Describe las escenas Analiza el contexto (periodo, país...), los personajes que aparecen. Tratad de ser lo más precisos/as posible. ¿Qué argumentos utiliza Phyllis Schlafly para oponerse al movimiento feminista? ¿Consideras que los argumentos que utiliza Phyllis Schlafly siguen presentes en la sociedad? Pon algún ejemplo de comentario y o prejuicio común sobre el movimiento y las mujeres feministas luego exponerlo y debatirlo conjuntamente en clase. En el segundo vídeo: ¿Cómo calificarías el debate de Phyllis Schlafly? En base a lo tratado ¿Por qué machismo y feminismo no son equiparables? ¿Cómo pueden combatirse este tipo de mensajes?	

Sesión 3. El Movimiento Racial		
<u>Contenidos</u> 3.1. Esclavitud e Imperialismo 3.2. La segregación racial. El Movimiento de los Derechos Civiles en EEUU. Martin Luther King Jr, Malcolm X	<u>Estándares de Aprendizaje</u> 3. 1.Elabora un mapa conceptual señalando los distintos procesos y contextos que dieron lugar al Movimiento de los Derechos Civiles. 3.2. A través del recurso audiovisual extrae las ideas principales y las contextualiza. 3.3.Realiza, en grupo, un análisis y comentario crítico sobre los discursos presentes en la prensa en relación al tratamiento de los inmigrantes y refugiados	<u>Criterios</u> 3.1. Entender cómo el racismo históricamente ha legitimado estructuras políticas (esclavitud, segregacionismo) y culturales represivas que generan desigualdades. 3.2. Interpretar las distintas perspectivas ideológicas y subjetividades que tienen las fuentes de información a la hora de tratar un hecho.
<u>Competencias</u> CL-CSC-CD-CEE		<u>Objetivos</u> E1, E2, E3, E4. E8
<u>Desarrollo</u> Se explicarán los contenidos de la sesión y la realización de las actividades. El material usado para la explicación (texto, fotografías, vídeos...) estará disponible en Classroom para el alumnado.		
Ejercicio 3 Individual Hoja Cornell	Apuntar en una hoja Cornell las principales ideas durante la explicación, preguntas, reflexiones y aportaciones sobre el contenido (por parte del docente o del resto del alumnado). <u>Señala las diferentes causas (abolición esclavitud, grandes migraciones, urbanización de la población afroamericana, empobrecimiento, violencia y segregacionismo, IIGM y Guerra Fría...) que llevaron a el Movimiento de los Derechos Civiles.</u>	
Actividad 3. Individual Visionado de video Muhammad Ali (Mirracismos) https://www.youtube.com/watch?v=KmgRXXNvokE Portfolio Individual	Investiga sobre Muhammad Ali: ¿Con qué perspectiva racial se identificó Muhammad Ali? Desarrolla ¿Qué posición tomó Muhammad Ali con respecto a la Guerra de Vietnam? Por qué y cuáles fueron sus consecuencias. Hacer un breve resumen sobre el contenido del video. Piensa en ejemplos cotidianos de expresiones, lenguaje o tradiciones que puedan considerarse racistas para luego compartirlas y tratarlas en clase. ¿Es necesario acabar con este tipo de lenguaje/tradiciones o es una “exageración”?	
Actividad 4. Grupos base 5 Materiales: soportes digitales para buscar y redactar información (ordenadores aportados por el centro). Resultados en el Portfolio Individual	Anexo II. A través de las portadas de estos periódicos deberán tratar de situar el contexto de ambas realidades y hacer un análisis crítico comparativo de cómo la prensa establece discursos interesados en relación a inmigrantes y refugiados.	

Sesión 4. El Movimiento LGTB+ y el Movimiento Ecologista

<u>Contenidos</u> 4.1. Las olas del movimiento LGTB+. Reivindicaciones, conquistas y problemáticas 4.2. El ambientalismo del siglo XIX. 4.3. El ecologismo político del siglo XX.	<u>Estándares de Aprendizaje</u> 4.1.Elabora un eje cronológico con los principales momentos de cada movimiento. 4.2. Sintetiza, ayudándose del texto, los fundamentos del heteropatriarcado. 4.3. En parejas, exponen uno de los ODS sobre el que han buscado información en clase.	<u>Criterios</u> 4.1 Analizar las construcciones de identidad de género, familia y sexualidad y sus repercusiones. 4.2.Conocer las principales acciones gubernamentales que se están poniendo en práctica para resolver los problemas de desigualdad en el mundo.
<u>Competencias</u> CL-CSC-CD-CAA		<u>Objetivos</u> E1, E3, E4, E8
Desarrollo Se explicarán los contenidos de la sesión y la realización de las actividades. El material usado para la explicación (texto, fotografías, vídeos...) estará disponible en Classroom para el alumnado.		
Ejercicio 4 Individual Hoja Cornell	Apuntar en una hoja Cornell las principales ideas durante la explicación, preguntas, reflexiones y aportaciones sobre el contenido (por parte del docente o del resto del alumnado)	
Actividad 5 Por parejas Lectura de un texto periodístico (columna de opinión). Anexo III Portfolio individual	Investiga: ¿Con qué hecho en relación a la igualdad sexual, puedes relacionar el texto?¿Qué grupos/personas tomaron la misma posición?¿Por qué? Realiza un breve resumen del texto y un breve comentario crítico sobre los argumentos que utiliza. Teniendo como referencia el tipo de argumentos (biológicos, culturales, históricos) que utiliza el autor del texto, trata de explicar cómo se justifican las diferencias entre hombres y mujeres para crear los modelos de género.	
Actividad 6. Por parejas Objetivos de Desarrollo Sostenible. Recursos: https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/ https://www.ine.es/dyngs/ODS/es/index.htm Portfolio individual	De los 17 Objetivos del Desarrollo Sostenible elegir uno para luego presentarlo brevemente en clase (1'). Se. Añadir la información brevemente sobre el ODS tratado en la Hoja Cornell. Se trata de mostrar al alumnado los ODS, en los que pueden obtener información relevante en relación a las principales problemáticas globales y al uso de fuentes gubernamentales.	

Sesiones 5, 6 y 7

Tarea. Los movimientos sociales y las problemáticas en la actualidad.

Objetivos

E1, E2, E4, E5, E7

Competencias

CAA-CL-CSC-CD-SIEE

Criterios (son los recogidos por la legislación en el apartado 3.9)

1. Elaborar un trabajo de investigación, empleando para ello las tecnologías de la información y la comunicación, de manera individual o colectiva, sobre los diferentes movimientos sociales y el reconocimiento de los derechos cívico-políticos y socioeconómicos, respetando las normas básicas de presentación, edición y exposición de los contenidos de acuerdo así como de tratamiento y uso de las fuentes de acuerdo a los procedimientos de trabajo de las ciencias sociales

Estándares de Aprendizaje

1. Elabora un trabajo grupal sobre la actualidad de los movimientos sociales, problemáticas actuales y posibles soluciones
2. Participa en la realización del trabajo de forma activa y coordinada con sus compañeros/as.

Desarrollo

Sesión 5. Introducción y explicación de la tarea. Sorteo de la temática/movimiento a tratar (Indignados, Feminismo, Pro-raciales, LGBT+, Ecologismo)

División de roles de los grupos de trabajo. Trabajo en grupo.

Sesión 6 y 7: Trabajo en grupo. Se resolverán las dudas. En cada sesión, los grupos de trabajo tendrán que presentar al docente el progreso de su tarea para poder realizar un seguimiento.

Forma de Trabajo

Grupos cooperativos de 5 personas. División de roles: Coordinador/a, Supervisor/a, Secretario/a, Portavoz, Crítico/a.

Realización de dos materiales grupales:

- a) 2 Trabajos escritos: 1 Grupal: que incluya los contenidos (introducción, desarrollo del contenido, bibliografía) y la memoria de trabajo y 1 Individual (se realizará en la última sesión).
- b) Soporte visual: A elección del alumnado (infografía, presentación de powerpoint, cartel, vídeo...). Deben de incluir/o presentar al menos 1 recurso (vídeo, podcast, página web, libros, canciones, series, películas...) relacionado con el trabajo con el que se pueda profundizar el tema. El soporte visual acompañará durante la presentación de la tarea.

Por último, todos los grupos tienen que pensar en un hashtag común por el que difundir los trabajos a través de las redes sociales del centro.

Materiales: soportes digitales para buscar y redactar información (ordenadores aportados por el centro) y para crear el contenido visual y escrito.

Recursos: Fuentes de información de internet; aplicaciones para la realización del soporte visual y del texto.

Entrega de un portfolio grupal con el desarrollo del trabajo (contenidos, memoria de trabajo y bibliografía).

Portfolio individual: Memoria trabajo individual, reflexión y autoevaluación del trabajo.

Para la tarea será necesario aportar un contexto de los procesos (políticos, económicos, sociales...) que expliquen la existencia y reivindicaciones de estos movimientos, tratando de trazar paralelismos con el pasado reciente que se ha explicado en clase. Igualmente deberán de ejemplificar algunas de las problemáticas mediante un análisis comparativo espacial entre al menos 3 países/regiones/sociedades del mundo (1 deberá de ser España), al estilo de mini-estudios de caso. Así se logra ver cómo una problemática global tiene similitudes pero también diferentes repercusiones dependiendo de la sociedad que tratemos, esto es, manejando una visión global-local que también sea interseccional. Por último, deberán de plantear una posible propuesta de solución para esa problemática.

Sesiones 8, 9 y 10

<u>Exposición de los trabajos de investigación</u>	<u>Objetivos</u> E2 E5 E6 E7	<u>Competencias</u> CAA-CL-CSC-CD-SIEE
<u>Criterios</u> 1. Interpretar procesos a medio plazo de cambios económicos, sociales y políticos a nivel mundial. 2. Sintetizar la responsabilidad de la ciudadanía en el siglo XXI ante el reto de la mejora del sistema de gobierno democrático así como frente a otras problemáticas de orden económico, social y medioambiental, y las vías de participación, movilización y respuesta frente a ellas disponibles según la experiencia histórica acumulada, y exponer las formas de discriminación, exclusión e intolerancia existentes en el mundo actual y las vías de participación, movilización y respuesta ante las mismas a las que puede recurrir la ciudadanía.		<u>Estándares de Aprendizaje</u> 1. Expone la tarea realizada 2. Participa de forma activa en el mini-debate, planteando cuestiones, preguntas u otra serie de aportaciones.
Desarrollo <u>Sesión 8:</u> Exposición de los dos primeros grupos: Movimiento Indignados y Movimientos feministas. Tienen 20' de intervención. Tras la exposición se dejarán al menos 10' para abrir los temas a debate y reflexión. El portavoz de cada grupo tendrá que hacer al menos un comentario, pregunta o reflexión para garantizar la participación en la clase. De la misma forma, en el portfolio grupal los grupos tendrán que redactar un breve resumen con las ideas principales de cada exposición así como las aportaciones que se hagan en la discusión de los temas que consideren relevantes o curiosas. <u>Sesión 9:</u> Exposición de los grupos: Movimientos Pro- raciales y Movimiento LGBT+. Tienen 20' de intervención. Tras la exposición se dejarán al menos 10' para abrir los temas a debate y reflexión. El portavoz de cada grupo tendrá que hacer al menos un comentario, pregunta o reflexión para garantizar la participación en la clase. De la misma forma, en el portfolio grupal los grupos tendrán que redactar un breve resumen con las ideas principales de cada exposición así como las aportaciones que se hagan en la discusión de los temas que consideren relevantes o curiosas. <u>Sesión 10:</u> Exposición del grupo: Movimiento Ecologista. Tiene 20' de intervención. Tras la exposición se dejarán al menos 10' para abrir los temas a debate y reflexión. El portavoz de cada grupo tendrá que hacer al menos un comentario, pregunta o reflexión para garantizar la participación en la clase. De la misma forma, en el portfolio grupal los grupos tendrán que redactar un breve resumen con las ideas principales de cada exposición que consideren relevantes o curiosas. El resto de clase se utilizará para que los grupos elaboren brevemente 2 publicaciones que se difundirán por las redes sociales del centro a través de un hashtag (soporte visual+pequeño cuerpo de texto). Luego, tendrán tiempo para elaborar el informe individual en el que debe incluirse una memoria de trabajo individual sobre el rol ejercido, organización, labores y autoevaluación así como una reflexión sobre la Unidad Didáctica (qué sabía previamente, qué ha aprendido, qué utilidad considera que tiene, qué le hubiese gustado tratar).		

3.11 Evaluación

Los aspectos pertinentes al proceso evaluativo a tener en cuenta se detallan en el artículo 20 del Real Decreto 1105/2014 del 26 de diciembre, *por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato*. El proceso de evaluación permite conocer el grado de adquisición de objetivos y competencias que ha tenido el alumnado a lo largo del desarrollo de la Unidad Didáctica, teniendo como elementos de apoyo los criterios y los estándares de aprendizaje.

A través de los diversos ejercicios, actividades y del trabajo final –junto con medios informales de evaluación como la observación en clase– se recoge la información necesaria para valorar el aprendizaje de los y las discentes. Así, este proceso evaluativo logra ser el más óptimo y justo para los alumnos y alumnas ya que es continuo, valorando todo el proceso de aprendizaje, distanciándose así de la evaluación tradicional que sólo toma como referentes de evaluación momentos muy concretos.

Esto permite además un proceso de enseñanza-aprendizaje formativo, en el que a través de la participación del alumnado en la exposición del contenido –mediante preguntas, actividades y ejercicios– el o la docente puede ir adaptando las explicaciones, actividades o medidas necesarias para que el seguimiento sea óptimo. Por tanto, el proceso de evaluación es para el profesorado una fuente de información primordial a la hora de valorar el planteamiento y desarrollo de su propia programación, pudiendo realizar mejoras y adaptaciones conforme se va ganando experiencia docente.

3.11.1 Instrumentos de evaluación

<u>Evaluación general de la Unidad Didáctica</u>			
Ejercicios y actividades de clase (Sesiones 1,2,3 y 4)	35%	Ejercicios (Hoja Cornell)	10%
		Actividades	25%
Trabajo Cooperativo (Sesiones 5,6,7,8,9 y 10)	65%	Soporte visual (cartel, infografía, Genially...)	30%
		Exposición	20%
		Informe de trabajo Informe individual	15%

Rúbrica Ejercicios (Hoja Cornell) y Actividades (Portfolio Individual)

	4 Muy Bien	3 Bien	2 Suficiente	1 Insuficiente
Síntesis de los contenidos de clase (Hoja Cornell)	Recoge todos los conceptos clave (esquemas, mapas conceptuales, ejes cronológicos...), asociándolos correctamente. Además añade aportaciones, reflexiones y/o preguntas.	Recoge los principales conceptos clave y sus asociaciones aunque comete algunas imprecisiones. Añade varias aportaciones y/o preguntas.	Compila los aspectos mínimos necesarios, realizando algunas asociaciones correctas. Añade alguna aportación o pregunta pero no siempre.	No recoge el mínimo necesario de los elementos (conceptos, aportaciones, preguntas).
Calidad de las actividades (Portfolio Individual)	Responde de forma perfecta a las cuestiones planteadas en las actividades, dialogando activamente con los compañeros/as (del grupo o pareja). Extrae conclusiones profundas y las expone ante el grupo de forma correcta.	Responde a la mayor parte de las cuestiones planteadas, dialogando ocasionalmente con los compañeros/as (del grupo o pareja). Extrae conclusiones esenciales y las expone en grupo de forma correcta.	Responde a las cuestiones de forma correcta aunque tiende a simplificar y no profundizar, dialogando ocasionalmente con los compañeros/as (del grupo o pareja). Ocasionalmente extrae alguna conclusión esencial pero tiene dificultad al exponerla.	No es capaz de responder correctamente a las cuestiones planteadas y no suele participar mucho con los compañeros/as (del grupo o pareja). Tampoco es capaz de extraer conclusiones esenciales ni de exponerlas.
Aspectos formales	Muestra una redacción limpia y organizada, sin faltas de ortografía y utilizando vocabulario técnico.	Tiene una redacción en términos generales buena, aunque no suele utilizar tecnicismos.	Puede mejorar la limpieza y organización. La redacción muestra carencias ortográficas y de vocabulario.	La falta de organización y limpieza dificulta la lectura. Suele tener faltas ortográficas.
Participación en clase	Participa de forma activa en clase, realizando aportaciones de valor y mostrando interés. Se expresa oralmente de forma muy correcta.	Participa de forma activa en clase ocasionalmente, realizando algún aporte. Se expresa oralmente de forma óptima.	Interviene en clase de forma correcta pero sólo cuando se le pregunta. Tiene carencias significativas en la expresión oral.	No interviene en clase y tiene muchas dificultades en la expresión oral.
Actitud en clase	Muestra una actitud respetuosa y colaborativa con los compañeros y compañeras y con la docente.	Se comporta de forma correcta en todo momento.	En general su comportamiento es correcto aunque ocasionalmente se distrae o habla en clase	Muestra comportamientos disruptivos de forma usual que impiden el desarrollo de la materia.

Rúbrica Soporte Visual (Cartel, Infografía, Genially...)

	4 Muy Bien	3 Bien	2 Suficiente	1 Insuficiente
Planteamiento y contenidos	Conceptualiza muy bien todos los elementos necesarios para explicar el movimiento (contexto, causas, desarrollo, consecuencias), trazando paralelismos con lo dado en clase.	Ofrece una buena explicación del movimiento, nombrando algunos conceptos clave en relación al contexto. Menciona varios de los contenidos que se han dado en clase.	Ofrece en general una explicación algo simple a la hora de explicar el movimiento, y no suele utilizar conceptos clave. En algún momento hace referencia al contenido dado en clase.	El desarrollo del planteamiento y contenido es insuficiente en todos o la mayoría de los elementos.
Investigación de las problemáticas y soluciones	Explica con profundidad la problemáticas o problemáticas elegidas, aportando datos y ejemplificando el diferente impacto en diferentes regiones o grupos. Propone unas soluciones bien razonadas.	Explica y ejemplifica bien las problemáticas, trazando varias similitudes y diferencias relevantes sobre ese impacto. Propone soluciones razonadas.	Ejemplifica diversas problemáticas, pero tiene dificultades a la hora de explicarlas. Las soluciones pueden estar mejor razonadas.	No cumple con los mínimos requeridos a la hora de realizar la investigación. La explicación es insuficiente, las problemáticas y soluciones están mal planteadas y no establece ninguna conexión.
Uso de recursos	Utiliza 3 o más recursos acordes a la temática de diverso tipo, que ayuda a ampliar más la información.	Utiliza al menos 2 recursos de acorde a la temática de diverso tipo que ayuda a ampliar más la información.	Aporta los recursos mínimos requeridos para ampliar alguna parte del contenido.	No aporta ningún tipo de recurso y/o no está bien asociado con la temática.
Diseño y Creatividad	La presentación es muy clara, la información está bien organizada y hace un buen uso de imágenes y de lenguaje iconográfico para dar énfasis al contenido.	La presentación es clara y bien organizada, utilizando imágenes y elementos iconográficos.	La presentación no es muy clara y podría estar mejor organizada. Utiliza algunas imágenes y elementos iconográficos.	La lectura visual es mala ya que prima el texto sobre los elementos visuales, los cuales suponen una parte mínima.
Redacción: ortografía, vocabulario, gramática...	La redacción es muy buena y clara.	La redacción es buena, con algún fallo puntual en el vocabulario.	La redacción es mejorable. Presenta algunos errores.	La redacción es pobre y dificulta la lectura. Presenta varios errores gramaticales.
Referencias y fuentes	Incluye todas las fuentes y referencias aportando enlaces.	Incluye la mayor parte de las fuentes aportando algunos enlaces	Incluye pocas fuentes. Aporta algún enlace.	No incluye las fuentes y referencias necesarias.

Rúbrica Exposición Oral

	4 Muy Bien	3 Bien	2 Suficiente	1 Insuficiente
Organización	La exposición sigue un esquema bien pautado: presentación, introducción, desarrollo y conclusiones finales. Dan las gracias, abren la ronda de preguntas y se despiden	La exposición sigue un esquema bien pautado en cuanto a la exposición del contenido. Se presentan y dan las gracias al final.	La estructura de la exposición puede ser algo mejorable. No se presentan y/o no se despiden.	La organización de la exposición resulta caótica y no logra ser entendible. Ni se presentan ni se despiden.
Contenidos	Hacen una buena síntesis de todos los contenidos, haciendo hincapié en los más importantes y mostrando sus relaciones. Presentan cuestiones y argumentos de forma razonada.	Hacen una buena explicación y asociación de todos los contenidos. Presentan cuestiones y o argumentos relevantes.	Es generalmente buena aunque las explicaciones por momentos no son suficientes. Se olvida de mencionar algún concepto o contenido relevante. Presentan cuestiones y argumentos.	Faltan varios contenidos y conceptos importantes; no logra asociarlos. Las cuestiones planteadas y/o los argumentos no están bien fundamentados.
Vocabulario	El vocabulario amplio y apropiado, ampliando con nuevos conceptos y/o definiciones a los trabajados en clase.	Utiliza vocabulario amplio y apropiado. Utiliza los conceptos trabajados en clase y añade algún concepto o definición nueva.	El vocabulario es correcto y utiliza conceptos y definiciones relevantes pero no aporta ningún concepto nuevo.	El vocabulario no es apropiado y/o no se ajusta a la temática. No utiliza conceptos ni definiciones.
Lenguaje Corporal	Tiene una postura corporal relajada y segura. Hace contacto visual constante con el resto de compañeros y compañeras y dinamiza la clase.	Tiene un lenguaje corporal óptimo que acompaña a la explicación con el contenido. Hace contacto visual con el resto del grupo.	Tiene un lenguaje corporal mejorable ya que en ocasiones transmite rigidez o nerviosismo. No logra establecer un contacto visual constante con el resto.	Transmite inseguridad y/o falta de preparación. La expresión corporal es rígida y no establece contacto visual.
Pronunciación y entonación	Tiene un ritmo de discurso muy bueno, ajustando el volumen de la voz para que escuche toda la clase y con una pronunciación clara.	La pronunciación y entonación es buena, cometiendo algún fallo de forma puntual (volumen no suficiente, pausas algo largas)	El ritmo es ligeramente rápido o lento pero sigue siendo bueno. Comete algunos fallos (volumen, pronunciación, pausas...)	La falta de ritmo, voz y/o buena pronunciación hace que el discurso sea difícil de seguir.
Tiempo	Se hace un buen reparto del tiempo a la hora de exponer los diferentes contenidos. Se ajusta perfectamente.	En general el tiempo está bien ajustado, aunque en algunos tramos se excede o falta tiempo.	Se ha ajustado al tiempo por mínimos. El final ha sido algo precipitado o breve.	No se ajusta al tiempo, bien porque se ha excedido o porque la exposición ha sido demasiado breve.

Rúbrica Informe de Trabajo

	4 Muy Bien	3 Bien	2 Suficiente	1 Insuficiente
Contenidos	Desarrollan muy bien todos los contenidos necesarios. Detallan las labores realizadas por sesión y por rol y aportan una reflexión sobre cómo han desarrollado el trabajo. Las conclusiones y reflexiones que aportan sobre la temática son relevantes y profundas.	Desarrollan bien los contenidos necesarios. Detallan las labores realizadas por rol y sesión. Aportan una breve reflexión sobre el desarrollo del trabajo. Las conclusiones y reflexiones que aportan sobre la temática son relevantes.	Desarrollan todos los contenidos pero de forma simplificada. Comentan cómo han trabajado y añaden alguna reflexión sobre el trabajo.	No se han desarrollado los contenidos mínimos exigidos
Elementos formales	Cumple muy bien con todas las pautas de formato requeridas	Cumple bien con todas las pautas de formato requeridas.	Cumple con las pautas de formato exigidas pero comete algunos errores puntuales.	Generalmente no cumple con todas las pautas de formato requeridas.
Dinámica de trabajo	Durante las sesiones, los y las integrantes del grupo se han mostrado productivos/as, ayudándose mutuamente y discutiendo sobre la organización del trabajo. Cada integrante ha cumplido con las responsabilidades de su rol de forma positiva.	Durante las sesiones, los y las integrantes del grupo se han mostrado productivos/as y han cumplido con las responsabilidades de sus roles. En algún momento puntual el trabajo no ha sido lo suficientemente cooperativo.	Durante las sesiones, los y las integrantes del grupo han trabajado bien. Han cumplido con las responsabilidades de su rol de forma mínima. Hay carencias en relación al trabajo en cooperativo (reparto no equitativo de responsabilidades, trabajo "individualista", etc.)	Durante las sesiones, los y las integrantes del grupo han sido poco productivos. Es palpable que el trabajo ha sido realizado por sólo algunos/as de los/as integrantes, mientras el resto ha tenido una actitud pasiva.
Actitud	Han mostrado una actitud motivadora, reflexionando sobre la temática y las fuentes utilizadas y ayudándose de la docente como guía. Se han involucrado personalmente.	Han tenido una buena actitud de trabajo y de reflexión sobre las temáticas tratadas y las fuentes utilizadas. Se han ayudado de la docente como guía.	Aunque en términos generales la actitud es buena no se han mostrado especialmente motivados/as o reflexivos/as ni con la temática ni con el grupo. Ocasionalmente han dialogado con la docente.	Actitud generalmente pasiva y desinteresada, salvo a excepción de algunos/as miembros del grupo.
Bibliografía	Incluye más de 5 fuentes. Utiliza correctamente las citaciones y/o las notas a pie de página.	Incluye al menos 5 fuentes. Utiliza correctamente las citaciones y/o notas al pie de página.	Incluye entre 5 y 4 fuentes. Las citaciones y/o notas al pie de página contienen algún error.	No incluye las fuentes y referencias mínimas necesarias

4. Conclusiones

Esta Unidad Didáctica se ha planteado para ver lo que todavía sigue siendo invisible o está siendo deformado por los principales medios de información y por nuestros propios ojos. Tratar las diferentes formas de desigualdad y las interrelaciones entre los diferentes mecanismos de opresión y represión ayudan a crear una conciencia de grupo, una conciencia de que el “otro” es más semejante a nosotros y a nosotras mismas de lo que llegamos a pensar en un primer momento. Se trata de que las y los jóvenes logren forjar una identidad ciudadana inclusiva, entendiendo que sólo creando y defendiendo este frente común pueden desarrollar su propia vida política en libertad, igualdad y tolerancia.

Trabajar la competencia lingüística es por un lado una herramienta con el que expresar nuestros pensamientos y conocimientos y, por otra, supone un paradigma de cómo la discriminación se proyecta a diferentes escalas y de diferentes formas, de cómo vive en nuestra mente y filtra la forma de entender y de experimentar nuestra realidad apenas sin darnos cuenta. Señalar los sesgos, diseccionar cómo se construyen y cómo se perpetúan es indispensable si queremos que nuestra conciencia ciudadana dé sus primeros pasos y se ponga en acción, madurando y logrando unas experiencias que permitan atajar los procesos de desigualdad más complejos y globales.

Incorporar temas socialmente relevantes y/o controvertidos rompe con la visión positivista, episódica y narrativa que ha tenido la Historia, permitiendo una visión científica de esta, atendiendo a la complejidad de las realidades, la relación entre pasado y presente y la simultaneidad de procesos de distinto tipo, con paralelismos y diferencias. Ganar conciencia de ser sujeto histórico nos empodera.

Trabajar estos temas, de forma inequívoca, supone hablar desde la ideología. Esta se diferencia del adoctrinamiento en que supone un diálogo constante que la persona establece consigo misma y sus circunstancias de forma razonada; la ideología de cada uno y cada una se pone en revisión consigo misma y con otras realidades y pensamientos, se reconfigura, madura y profundiza. Por tanto, introducir estos temas evita el atrincheramiento de los nuevos y viejos dogmas políticos; nos aleja del miedo y la ignorancia, de sus crispaciones, de sus odios, y de sus violencias. Pensar en sociedad nos dice quienes somos; vivir como somos en sociedad nos hace sentir. Nadie nace demócrata, se llega a serlo.

5. Referencias bibliográficas

Álvarez Cantalapiedra, S. (2021) Polarización: síntoma mórbido de una sociedad en crisis. *PAPELES de relaciones ecosociales y cambio global* Nº 152 2020/21, pp. 512.

Barreiro Mariño, M. (2020). La asignatura de Historia y la enseñanza de los Derechos Humanos de la mujer en el contexto de una nueva ley educativa. *Didácticas Específicas*, Nº22, pp. 42 - 58. <https://doi.org/10.15366/didacticas2020.22.003>

Bécares Rodríguez, L., y Busto Zapico, M.. (2016). Sentarse, escuchar y repetir. ¿Existe otra forma de enseñar historia? Sitting, listening and repeating. Are there another ways to teach history?. *Ikastorratza. e-Revista de Didáctica*. ISSN:1988-5911.

Castells, M. (2004). El reverdecimiento del yo: el movimiento ecologista. Red de Ecología Social <https://ecologiasocial.com/2004/07/el-reverdecimiento-del-yo-el-movimiento-ecologista/>

De Miguel, A. (2011). Los feminismos a través de la Historia. *Mujeres en Red, El periódico feminista*.

Diani, M. (2015) Revisando el concepto de movimiento social. ENCRUCIJADAS. Revista Crítica de Ciencias Sociales, no 9, pp. 1-16.

Egea Vivancos, A., y Arias Ferrer, L. (2021). La construcción de una disciplina: evolución de la didáctica de las ciencias sociales en España en comparación con el contexto internacional. *Foro de Educación*, 19(2), 245-267. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.787>

García Juanetey, A., Miranda Leibe L., Steible B., y Díaz Pagés, A. (2021). El extremismo de derecha entre la juventud española: situación actual y perspectivas. *Instituto de la Juventud. Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030. Gobierno de España*.

García Luque, A. y Peinado Rodríguez, M. (2012). Género y ciudadanía en la educación obligatoria: de la intencionalidad a la realidad. *Más Igualdad, redes para la igualdad*: Congreso Internacional de la Asociación Universitaria de Estudios de la Mujeres (AUDEM) (291 - 300), Sevilla; Alciber.

García Luque, A. y Peinado Rodríguez, M. (2015). LOMCE: ¿es posible construir una ciudadanía sin la perspectiva de género? *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, Nº80, pp. 65 - 72.

Gómez, C.J. y Miralles, P. (2013). La enseñanza de la historia desde un enfoque social. *Clío, History and History teaching*, N° 39. ISSN: 1139-6237. <http://clio.rediris.es>

Grosso, B. (2000). La trayectoria del movimiento obrero en Europa occidental en el siglo XX: realizaciones, fracasos, mutaciones. Trabajo y Sociedad. Indagaciones sobre el empleo, la cultura y las prácticas políticas en las sociedades segmentadas. N°3, vol II. ISSN 1514-6871.

Izuzquiza S.J., D. (2016). El auge de la nueva extrema derecha europea. *Razón y Fe*, t. 274, n° 1413-1414, pp. 15-22, ISSN 0034-0235

Massip Sabater, M. y Castellví Mata, J. (2019) Poder y diversidad. Los aportes de la Interseccionalidad a la didáctica de las ciencias sociales. *Clío, History and History teaching*, N°45, pp. 140 - 154. ISSN:1139-6237.

Ortiz Granja, D. (2015) El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophía* 1 (19): 93. <https://doi.org/10.17163/soph.n19.2015.04>.

Perez Garzón, Juan. (2008). ¿Por qué enseñamos geografía e historia? ¿Es tarea educativa la construcción de identidades? *Historia de la Educación* 27. <https://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/1596>.

Pliego Prenda, N. (2011). El aprendizaje cooperativo y sus ventajas en la educación intercultural. Hekademos. Revista Educativa Digital. Año IV, N°8. pp. 63-76. ISSN:1989-3558

Rausell Guillot, H. (2017). Los rostros de la historia. La enseñanza de la historia moderna en los manuales de secundaria a través de sus imágenes. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, N°26, pp. 15 - 25. ISSN: 2014 - 7694. DOI: 10.1344/ECCSS2017.16.2

Sahuenza Rodríguez, A., Cartes Pinto D., y Maya Riquelme, A. (2022). Las invisibilidades sociales en la Didáctica de las Ciencias Sociales. Una interpretación crítica. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, N.º 10, pp. 228 - 247. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.10.228>.

Sant, E. (2021). Repensar la enseñanza de Ciencias Sociales en tiempos de cambio. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, N°8, pp. 23 - 37. E-ISSN: 2531-0968. DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.08.23>

Santisteban Fernández, A. (2004). Formación de la ciudadanía y educación política. En M.I Vera-Muñoz y D. Pérez i Pérez (Eds.) *Formación de la ciudadanía, las TICs y los nuevos problemas* (pp. 377 - 388).

Santisteban Fernández, A. (2010) La Formación en Competencias de Pensamiento Histórico. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, n.º 14 (febrero): 34-56. <https://doi.org/10.14409/cya.v1i14.1674>.

Santisteban Fernández, A. (2019). La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estados de la cuestión y resultados de una investigación. *El Futuro del Pasado*, N°19, pp. 57 - 79. E-ISSN:1989-9289. DOI: <http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.002>

Triviño Cabrera, L. y Chaves Guerrero, E.I. (2020) Cuando la Postmodernidad es un metarrelato más ¿en qué educación ciudadana formar al profesorado? *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, N°7, pp. 82 - 96. E-ISSN: 2531-0968. DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.07.82>

Valcárcel A. (2020) El feminismo. En *Contrastes Revista Internacional de Filosofía*.

Valls Montes, R. (2005). El currículum de historia en la enseñanza secundaria española (1846 - 2006). Una aproximación historiográfica y didáctica. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. ISSN 1133-9810, N°46, págs 9-35.

Valls Montes, R. (2011). La multiculturalidad en la enseñanza de la Historia y el desajuste entre intenciones educativas y prácticas escolares: los retos del presente y del futuro inmediato. *Educación en Revista*, N°42, pp. 73-94. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000500006>

Varela Guinot, H.(2021). Neoconservadurismo, contramovimientos y estrategias para posicionar la agenda antifeminista. El caso de VOX en España. *FEMERIS: Revista Multidisciplinar de Estudios de Género* 6 (3): 101-22. <https://doi.org/10.20318/femeris.2021.6406>.

Vázquez Parra, J.C (2021). Las olas del movimiento LGBTIQ+. Una propuesta desde la historiografía. *Revista Humanidades*, vol. 11, N°2. ISSN: 2215-3934. DOI: <https://doi.org/10.15517/h.v11i2.47311>

Waldman, G (2018). Reseña: Medio siglo de movimientos estudiantiles El impacto de 1968. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*. Año LXIII, N°234, pp. 419 - 424. ISSN-2448-492X. DOI: <http://dx.doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.2018.234.65793>

6. Bibliografía

Bustos Martínez, L., De Santiago Ortega, P.P., Martínez Miró, M.A, y Rengifo Hidalgo, M.S.. (2019). «Discursos de odio: una epidemia que se propaga en la red. Estado de la cuestión sobre el racismo y la xenofobia en las redes sociales». *Mediaciones Sociales* 18 (mayo): 25-42. <https://doi.org/10.5209/meso.64527>.

Caride, J.A. y Meira, P.A. (2018). Del ecologismo como movimiento social a la Educación Ambiental como construcción histórica. *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, Vol. 37, pp. 165-197. ISSN: 0212-0267. DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/hedu201837165197>

Domínguez Álvarez, P. (2011). Derechos Humanos y movimientos sociales: experiencia participativa en la universidad.. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación* 10, n.º 19.

Herrero, Y. (2006). El movimiento ecologista ante el deterioro global: retos y utopías. *Intervención Psicosocial*, Vol. 15, Nº2, pp. 149-166. ISSN: 1132-0559

Márquez Medina, A.F. (2012). Sensibilización del adolescente con los problemas medioambientales. Ciudadanía global. En N. de Alba Fernández, F.F. García Pérez y A. Santiesteban Fernández (Eds.). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Volumen I*.

7. Anexos

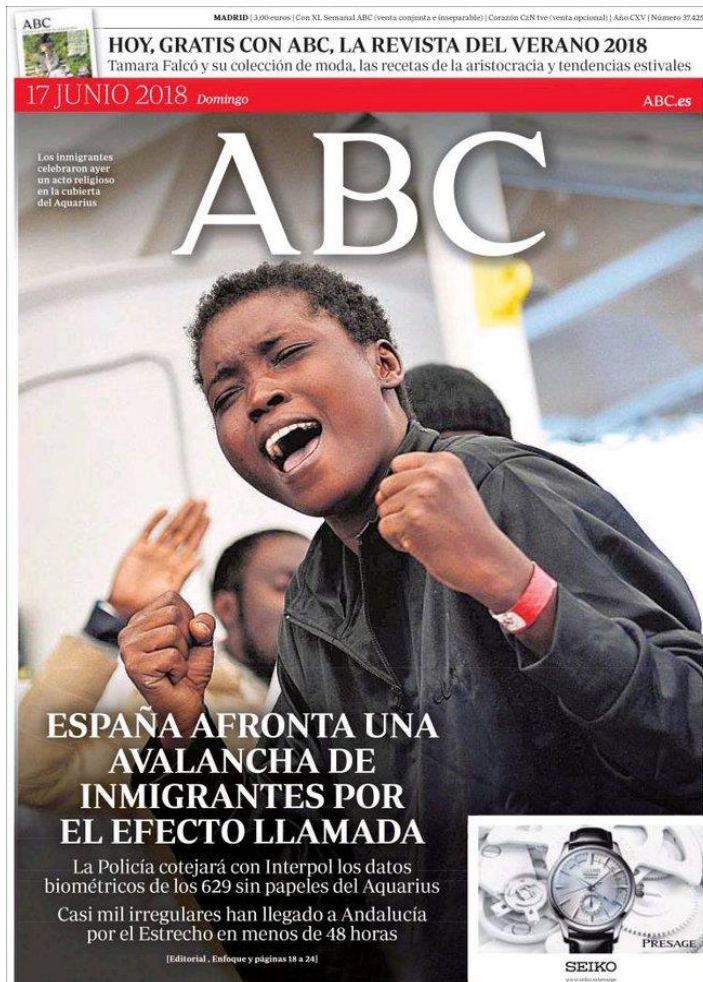
Anexo I

“El voto femenino y la lucha de clases” Rosa Luxemburgo (1912). Recogido a través de:
<https://www.marxists.org/espanol/luxem/1912/mayo/12.htm>

Los peores y más brutales defensores de la explotación y esclavización del proletariado se atrincheran tras el **trono** y el **altar**, pero también tras la **esclavitud política** de las mujeres. La monarquía y la falta de derechos de la mujer se han convertido en los instrumentos más importantes de la dominación capitalista de clase. En realidad se trata para **el Estado** actual de negar el voto a las mujeres obreras, y sólo a ellas. Teme, acertadamente, que puedan ser una amenaza para las instituciones tradicionales de la dominación de clase, por ejemplo, para el militarismo (del que ninguna mujer obrera con cabeza puede dejar de ser su enemiga mortal), la monarquía, el sistema fraudulento de impuestos sobre la alimentación y los medios de vida, etc. El voto femenino aterra al actual Estado capitalista porque tras él están los millones de mujeres que reforzarían al enemigo interior, es decir, a la socialdemocracia. Si se tratara del voto de las damas burguesas, el Estado capitalista lo considerará como un apoyo para la **reacción**.

La mayoría de estas mujeres burguesas, que actúan como leonas en la lucha contra los «privilegios masculinos», se alinearían como dóciles corderitos en las filas de la reacción conservadora y clerical si tuvieran derecho al voto. Serían incluso mucho más reaccionarias que la parte masculina de su clase. A excepción de las pocas que tienen alguna profesión o trabajo, las mujeres de la burguesía no participan en la **producción social**. No son más que **co-consumidoras de la plusvalía** que sus hombres extraen del proletariado [...] Y los consumidores son a menudo mucho más crueles que los agentes directos de la dominación y la explotación de clase a la hora de defender su «derecho» a una vida parasitaria. La historia de todas las grandes luchas revolucionarias lo confirma de una forma horrible [...]. Las mujeres de las clases propietarias defenderán siempre fanáticamente la explotación y la esclavitud del pueblo trabajador gracias al cual reciben indirectamente los medios para su existencia socialmente inútil.

Anexo II



Anexo III

“El matrimonio es entre hombre y mujer” La Opinión de Zamora (18/06/2005).

<https://www.laopiniondezamora.es/opinion/2005/06/18/matrimonio-hombre-mujer-1674978.html>

Las uniones homosexuales no son matrimonio y no pueden formar una familia. Esto es una realidad y una afirmación basada en la **condición humana**, que siempre ha sido así y lo seguirá siendo **por la misma naturaleza** de las cosas. La familia se funda siempre en la unión de un hombre y una mujer, por eso cuando hablamos de la unión de personas del mismo sexo resulta imposible asociarlo a la idea de matrimonio y familia. La unión homosexual es por definición **estéril**, no da vida y no proporciona continuidad a la especie humana, ni de esa unión puede hablarse de filiación o de fraternidad, ni de paternidad o maternidad y estas notas, que caracterizan la unión matrimonial, no son aplicables a estas otras uniones.

El proyecto del gobierno, de reforma del Código civil, daña a la **institución matrimonial**, confunde su contenido y resulta un sin sentido. Es la utilización de un término que repele su atribución al hecho que se pretende aplicar. Con esta reforma, que es un **ataque al derecho de familia**, se irá a los tribunales para divorciar a un hombre de otro, por infidelidad conyugal u otra causa, estableciendo una pensión compensatoria, de alimentos a favor de la parte más necesitada o que haya dedicado más esfuerzos a la familia, se determinará quién queda con el uso de la vivienda familiar, el régimen de visitas si hay menores. ¿Por qué no vas a poder visitar a los hijos de tu hombre con el que has estado casado y ahora te divorcias? Resulta tan absurdo que si no fuera por la gravedad sería cómico.

Por mucho que se apruebe la modificación planteada, y aunque se pretenda el vaciamiento de la palabra, la unión de personas del mismo sexo no puede ser matrimonio. Regular estas uniones como lo que no son no hace más que crear una falsedad jurídica que perjudica a las personas, a la institución y a la sociedad.

Estas relaciones afectivas **entran dentro de la vida privada de cada cual**, pero como hábitos o comportamientos personales que son, no pueden equipararse a lo que por naturaleza no es. Tienen que ser en todo caso reguladas aceptando sus contornos singulares y propios que resultan ajenos y extraños a la relación matrimonial a la que el legislador tiene que proteger.

El matrimonio entre hombre y mujer funda la **familia**, con ánimo de estabilidad y proyección o apertura a la vida y, cuando la da, se vuelca en un proyecto educativo. Esa estructura, que respeta y asume los **componentes biológicos y antropológicos del hombre y la mujer** es una estructura de la que carece la unión homosexual. El querer,

el amar es esencial a la existencia y siendo muchos los tipos de amor, sólo el que tiene su origen en la decisión personal y libre entre un hombre y una mujer crea el matrimonio. No toda relación de amor es apta para fundar un matrimonio o familia. La misma relación de amor entre un padre y su hijo no por ello puede determinar la decisión de casarse, aunque quieran y aunque el padre y el hijo decidan unirse sentimentalmente, no por ello tiene el derecho que reconocer que las uniones afectivas entre padres e hijos crea matrimonio.

El proyecto del gobierno es una filfa, un engaño, una falsa legislación, que resulta dañina, grave y discriminatoria a las uniones matrimoniales. Es insultante para los millones de matrimonios existentes, incluso resulta perjudicial esta equiparación para las situaciones de crisis matrimonial. Se intenta favorecer a una pequeña minoría que dudo que quieran acogerse a regulación alguna y en su caso sus derechos y obligaciones bien pueden acogerse a otras figuras jurídicas existentes o que se creen. El proyecto merece un cero patatero.