



Universidad de Jaén

Centro de Estudios de Postgrado

Trabajo Fin de Máster

“WOMEN, LIFE, FREEDOM”: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA GENERAR CONCIENCIA CÍVICA

Alumno/a: Palomino Quesada, José Carlos

Tutor/a: Prof. D. M^a Consuelo Díez Bedmar

Dpto: Didáctica de las Ciencias

ÍNDICE:

1.Resumen:	2
2. Introducción	3
3- Fundamentación epistemológica del tema elegido	7
3.1- Estado de la cuestión	7
3.2- Estado de la cuestión del enfoque didáctico del tema	16
3.2.1- Los problemas socialmente relevantes en el aula	21
4. Proyección Didáctica	25
4.1 Justificación legislativa	25
4.2 Contextualización del centro escolar	26
4.3 Contextualización del aula	28
4.4 Elementos curriculares básicos	29
4.4.1 Objetivos:	29
4.4.2 Competencias clave y específicas:	29
4.4.4 Saberes básicos:	32
4.5 Situación de Aprendizaje: Woman, life, freedom	32
4.6.1 Criterios de Evaluación:	39
4.6.2 Indicadores:	40
4.7 Metodología:	47
4.8 Recursos:	48
4.9 Temporalización	51
4.10. Elementos curriculares complementarios	53
4.11 Innovación educativa	55
5. Conclusiones	56
6. Bibliografía:	58
7. ANEXOS:	61

1.Resumen:

Ante los grandes desafíos que las sociedades de hoy han de afrontar, los alumnos y alumnas deben contar con las mejores herramientas que les permitan superarlos. Estudiar desde una asignatura como Historia del Mundo Contemporáneo para el alumnado de 1º de Bachillerato ofrece miles de casos de estudio en el que este puede sentirse parte de la realidad, identificarse con la misma y querer contribuir para cambiar. Recientes casos, con un fuerte trasfondo histórico, como la lucha del colectivo femenino en Irán, son un claro ejemplo en el que la pérdida de derechos sociales representan una amenaza para las sociedades democráticas contemporáneas. Los alumnos y alumnas a través del estudio de cuestiones socialmente relevantes pueden lograr empatizar con dichas causas, ya que la preservación y ampliación de derechos sirven para lograr una verdadera competencia en convivencia y ciudadanía democrática en el futuro.

Palabras clave: cuestiones socialmente relevantes, ciudadanía democrática, movimiento mujeres de Irán, ciudadanía cívica

Abstract:

Before the great challenges that current societies have to face nowadays, students must have the greatest assets to overcome them. The study of World Contemporary History for students in 1º Bachillerato can offer several case studies in which the students can be reflected as part of reality, to identify themselves with it and pursue changes. Current affairs as the Iranian women fight movement are a clear example in which the loss of social rights represent a serious threat for the contemporanean democratic societies. The social active issues approach can help students to empathize with such social causes, thus the preservation and extension of social rights are the key to achieve a democratic competence in terms of coexistence and citizenship in the future.

Key words: social active issues, democratic citizenship, Iranian women movement, civic citizenship

2. Introducción

El mundo actual cada vez es más activo socialmente, con una sociedad que plantea cuestiones de mayor dificultad de resolución, con un panorama político y social más inestable, las ciencias sociales abarcan temáticas y debates que merecen ser incorporados en el organigrama didáctico de las aulas. Dada la importancia creciente del estudio de cuestiones relacionadas con la memoria democrática e histórica, y el reflejo de la discriminación histórica sobre determinados colectivos sociales, cabe la necesidad de plantear estas cuestiones como elementos de aprendizaje que formen parte de la conciencia política y social de un alumnado que un futuro próximo ejercerán un papel activo como futuros ciudadanos de una sociedad democrática y civil.

Situándonos en el aula, la asignatura de Historia del Mundo Contemporáneo impartida en 1º de Bachillerato, ofrece el marco didáctico para estudiar cuestiones relativas a conflictos sociales y el papel de colectivos con el fin de reivindicar sus derechos y libertades. La impartición de la asignatura no debe centrarse en una mera transmisión de contenidos, basándose en el aprendizaje de fechas o personajes concretos, sino poder analizar cómo surgen y desenvuelven determinados actores en marcos históricos concretos. La finalidad de esto reside en que el alumno o alumna se sitúe en un escenario, se sienta identificado con el mismo y obtenga lecciones históricas que les sirva en la realidad presente a la que pertenecen.

Si nos centramos en las cuestiones socialmente relevantes podemos lograr que el alumnado se sienta parte de las mismas, al apelar a la observación del entorno social que le rodea, identificando una problemática, y animarlo a buscar alternativas o propuestas para mejorar dichas conductas sociales o resolverlas, todo ello recurriendo a esas citadas lecciones que nos pueden ofrecer acontecimientos históricos que guardan cierta similitud con debates que se realizan en la actualidad.

Estas cuestiones para estar bien planteadas deben tener un mínimo sentido y coherencia, como plantea de Vecchi y Carmona-Magnaldi en la obra de Antoni Santiesteban “La enseñanza de las Ciencias sociales para problemas sociales o temas controvertidos (2019)”. Deben estar vinculadas a un obstáculo a superar, que genere nuevas preguntas en el alumnado, alimente su curiosidad y produzcan una visión general a superar. A su vez, deben buscar que se sientan protagonistas y partes de una realidad, sociedad o momento histórico, evitando la frecuente disociación que se da entre lo que se enseña en la escuela y la vida cotidiana de los estudiantes.

En una asignatura como es la Historia del Mundo Contemporáneo, con edades comprendidas entre los 17 y los 18 años, el alumnado debe iniciarse en el conocimiento del mundo que le rodea, cuáles son sus características, cómo funciona, o sus desafíos y

problemas más actuales, entre otros. Iniciar el camino hacia la vida adulta requiere de todos estos conocimientos, pero transmitir esto requiere también de las herramientas educativas y cognitivas que permitan hacer llegar el contenido, a veces en gran cantidad, de la manera más pragmática posible, generando así mayor impacto en el alumnado. Es por ello que los problemas sociales representan un buen ejemplo para lograrlo. El máximo objetivo es fomentar el pensamiento y la conciencia histórica para interpretar hechos pasados como también hechos futuros que representan los desafíos a los que se enfrentarán. (Pagès y Santisteban, 2018: 13).

Como se ha mencionado, un área de estudio que puede emplearse como temática social relevante son aquellas relacionadas con la discriminación de colectivos sociales vulnerables o invisibilizados. Estos representan temas controvertidos que a su vez pueden despertar la suficiente sensibilidad para interpelar a las emociones del alumnado y favorecer su interés, a la vez que permite desarrollar competencia histórica extrapolando a la realidad social propia del mismo. Profundizando en este último apartado, dada la importancia y la incorporación en el aula de cuestiones relativas a la igualdad de género, el respeto a los Derechos Humanos y la visibilización de la memoria de colectivos históricamente marginados, resulta interesante fijar la vista en la situación social y política de otros países. Cogiendo el caso de un país como Irán, se puede apreciar una lucha firme y constante por parte de las mujeres y otros colectivos femeninos por la búsqueda y equiparación de derechos sociales, algo que choca con el aparato político y represor de dicho Estado que concibe a las mujeres como ciudadanas de segunda categoría.

La motivación por la que se quiere llevar este tema en las aulas es conseguir que el alumnado pueda sentir empatía hacia la situación que afrontan muchas mujeres en Irán, y reflejar las causas que motivan el aprendizaje de conceptos que emanan de la educación en clave feminista. Mostrar la realidad en otros países y buscar similitudes y diferencias con respecto a la propia, para acercar lo ajeno a lo propio y concienciar sobre la necesidad de educar para preservar y defender los derechos y libertades que hoy en día disfrutamos.

Haciendo una lectura histórica de los acontecimientos que emanan de la Revolución Islámica iraní de 1979, se puede apreciar una evidente regresión en cuanto a derechos civiles y sociales para las mujeres con respecto a la etapa anterior al estallido de la Revolución. Esta involución arroja una serie de emociones y sensibilidades que pueden ser percibidas por el alumnado, identificarse con el grado de frustración por lo que supone una pérdida de derechos físicos, materiales y humanos, y también inspiración, dada la resiliencia que protagonizan muchas mujeres iraníes a resistirse a esos cambios. Luchas sociales de estas características pueden mostrar como el peso de las cuestiones sociales puede motivar a individuos, en este caso a un alumnado, a involucrarse para defender el espacio social común, empatizando con su causa y aprendiendo de la misma.

Esta situación que tiene una profunda raíz histórica que emanó de la Revolución islámica de 1979, muestra un posible ejemplo de aprendizaje sobre cuestiones socialmente relevantes, ya que trabajado en el aula de la manera pertinente puede dar lugar a que el alumnado empiece a identificarse como ciudadano, más cuando están a un año de convertirse oficialmente en ciudadano con mayoría de edad, y con alcance pleno de derechos y obligaciones legales. Trabajar a través del estudio de problemas socialmente relevantes mediante un caso de estudio histórico responde a las necesidades de educar para crear una verdadera ciudadanía democrática.

El desarrollo de la competencia de cultura democrática engloba aspectos que van desde el valor de la dignidad humana, democracia y Derechos Humanos hasta la tolerancia para fomentar una sociedad culturalmente diversa, más conectada con el mundo y también consigo misma. La educación y entrenamiento de esta competencia se muestra como una herramienta con poder para formar a los que serán los ciudadanos del mañana en valores democráticos.

Un alumnado formado desde esa cultura democrática será capaz de poder identificar cualquier amenaza o riesgo que pretenda atentar contra los valores de tolerancia y respeto a los derechos humanos que pueda surgir. Desde el aprendizaje de cuestiones socialmente relevantes se pretende acercar la realidad del alumnado al panorama social y político que le rodea, y del que muchas veces no es plenamente consciente por su desconocimiento. A través de casos de estudio que reflejen realidades muy adversas se pretende generar un sentimiento de empatía que genere el suficiente impacto emocional para apelar a la conciencia cívica y democrática del alumno o alumna.

Ese descontento está motivado por unas razones de discriminación, que en mayor o menor grado, son un fenómeno común en la mayoría de sociedades contemporáneas, y sobre todo muestra en este caso concreto como la respuesta ciudadana contra ello, y la implicación en la vida social y democrática es el único recurso del alumnado y de la futura ciudadanía para frenar cualquier situación regresiva en cuanto a derechos.

El conocimiento de dichas realidades paralelas a su vez permite un mejor conocimiento y comprensión del mundo en el que vivimos, y del que el alumnado es parte y del que también debe sentirse responsable. Estudiar casos como la situación de los derechos de las mujeres en países como Irán, la dura represión coercitiva y la amenaza a su integridad física y moral representa un buen ejemplo que puede ser utilizado en el aula para aglutinar ambos objetivos.

Es por ello que para este Trabajo Final de Máster la pregunta de investigación se centrará en si el alumnado a través del estudio de cuestiones socialmente relevantes o vivas mejoran su formación y conciencia democrática, y si estimulan su capacidad. Entre los objetivos que se plantea este trabajo se resumen en:

- Estimular el aprendizaje y comprensión del mundo y sus problemas sociales
- Sensibilizar al alumnado sobre conflictos sociales y poner en valor la pérdida de derechos sociales
- Dar valor a la importancia de los Derechos Humanos en la vida del alumnado.
- Generar empatía hacia la capacidad resiliente del colectivo de mujeres en Irán a través del estudio de cuestiones socialmente relevantes en el aula
- Fomentar la conciencia cívica y la idea de ciudadanía democrática en el alumnado

Mapa conceptual:

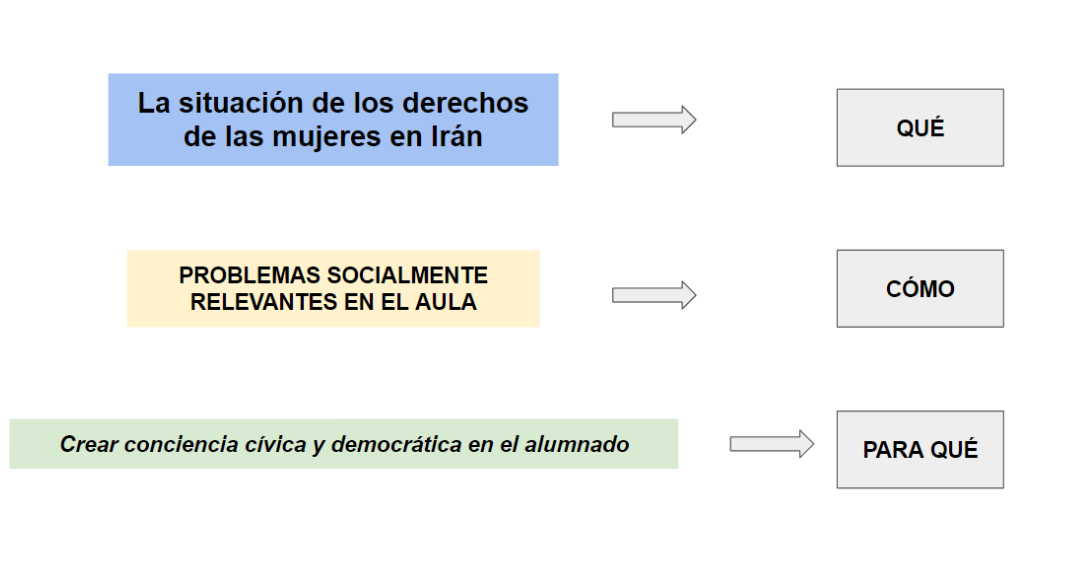


Imagen 1. Mapa conceptual. Fuente: elaboración propia.

3- Fundamentación epistemológica del tema elegido

3.1- Estado de la cuestión

Previo a la Revolución Islámica iraní de 1979, existió un movimiento en contraposición al régimen del Shah Mohammed Reza Pahlavi que abogaba por una verdadera reivindicación del papel de la mujer en la sociedad iraní, sin influencias pilotadas desde el establishment político. La Revolución Blanca llevada a cabo durante el reinado del primer Shah, Reza Khan, buscaba la modernización del país utilizando como modelo el ideal occidental, otorgando a la mujer iraní un papel en este sentido. Sin embargo, dicho papel no se tradujo en un aumento de derechos sociales e igualitarios, sino en representar de manera simbólica el papel que tiene la mujer en un espacio más

reservado a lo doméstico. Como señaló Afsaneh Najmabadi “las mujeres pasaron de ser amas de casa a administradoras de casa, con nuevos derechos y obligaciones” (Labani Motlag, 2015: 296). Dicha interpretación y consideración del papel de la mujer en el ideal revolucionario del Shah, insuficiente para muchas figuras intelectuales femeninas, explica el descontento que acabaría derivando en la búsqueda efectiva de la igualdad de derechos por parte de muchas mujeres iraníes.

Con el estallido de la Revolución islámica, los grupos sociales más perseguidos por el régimen del Shah, desde el clero islamista, comunistas y activistas liberales y nacionalistas, se agruparon de manera transversal motivados por el descontento generalizado hacia este y sus políticas, y por el rechazo ferviente a la represión sistemática ejercida contra activistas y opositores por parte de los servicios de seguridad e inteligencia afines al régimen. En este sentido, las mujeres vieron su oportunidad para sumarse a la ola revolucionaria cuyas promesas de igualdad efectiva y reconocimiento del papel de la mujer lograron causar el entusiasmo que justificaba su participación y apoyo a la Revolución.

Sería entonces cuándo muchas mujeres, bajo las proclamas revolucionarias, buscarán su emancipación efectiva y real, pero esta vez en nombre del islam (Merinero Martín, 2007:161). Bajo la perspectiva utópica del islam revolucionario, la promesa a las mujeres es que verán reflejados sus derechos y obligaciones en la futura sociedad islámica que está por venir. Muchas mujeres se sienten identificadas con esta interpretación estrictamente ligada a los postulados religiosos que emanan del Corán, mientras que otras solo pueden sumar esfuerzos junto con el resto de fuerzas que ven en la Revolución Islámica como la única oportunidad de cambio. La participación femenina fue de gran interés para todos los segmentos revolucionarios, en especial para los islamistas, quienes utilizarían dicha participación para legitimar las limitaciones y definición del estatus de la mujer en la nueva República Islámica. (Mohammadi, 2007:2).

La visión islamista del papel de la mujer se concebía desde lo que Moghadam define la “autenticidad cultural”, es decir, las mujeres representan un símbolo de la identidad nacional, si esta era concebida desde el régimen del Shah como un elemento obligada a ser moderna y elegante, para los islamistas es la figura de “mujer velada” el modelo en el que deben educarse e inspirarse las mujeres iraníes. (Labani Motlag, 2015: 316-318). En ambos casos, asistimos a una marginación completa de la identidad femenina iraní, en donde la mujer está abocada a asumir el rol que de forma predeterminada le asigne una sociedad dominada y dirigida siempre por la masculinización del poder.

Para Parvin Paidar (1995), esto último corresponde a la consideración de la mujer, en la visión social de Oriente Medio, como el elemento que juega el rol de madre y símbolo de la nacionalidad y la reproducción, erigiéndose así como el bastión de la identidad

musulmana y la autenticidad cultural citada anteriormente. Con esto queda de manifiesto que el ideal de mujer perfecta, antes, durante y tras este contexto revolucionario, es el de mujer sometida a los valores y consideraciones que otros estipulan para ella. No existe como tal una verdadera voluntad e intencionalidad de integrar el discurso feminista en el ideal revolucionario, ya que todo aquello para los islamistas ese discurso representa los valores decadentes occidentales que deben ser apartados y erradicados de la sociedad.

Aún así, pese a la continuidad de un discurso anclado en valores esencialmente patriarcales, esto no impide que las mujeres iraníes se sumen a la Revolución. Es más, su participación se produce de una manera transversal, contando con una gran diversidad en cuanto a origen y clase social y también ideológica, ya que los movimientos femeninos se sintieron atraídos fundamentalmente por el carácter pacífico de las revueltas. (Labani Motlag, 2015: 328).

Con el triunfo de la Revolución Islámica en febrero de 1979, algunas de las primeras medidas del nuevo régimen estuvieron enfocadas en redefinir el estatus de la mujer en la sociedad iraní. Uno de los instrumentos para ello fueron las Leyes sobre la familia, en las cuales se consagraron muchos de los preceptos y proclamas revolucionarias sobre la mujer. Entre ellas estaba la de contemplar y reconocer su figura como garante de la familia y preservación de la identidad nacional, muy vinculada a la identidad religiosa.

No obstante, pese a las promesas y el tono aparentemente conciliador hacia las mujeres por parte de los islamistas, las promesas se tornaron en medidas de carácter regresivo en cuanto a derechos. Cuestiones como el uso del velo obligatorio en el espacio público y la marginación de la mujer para acceder a puestos de la función pública fueron algunas de las medidas más polémicas que acompañarían el devenir de los derechos femeninos. (Farzaneh, 2014: 218).

La regresión de derechos no se limitaría solo a esos ámbitos. La visión islamista de la sociedad acarreó serias consecuencias para las mujeres, entre ellas la prohibición de su participación en actividades consideradas de ámbito masculino, como deportes o incluso el arte, la segregación en los ámbitos educativo, limitación de su participación en la vida pública a los espacios reservados para ellas, incapacidad para ejercer libremente el derecho al divorcio o a poseer la custodia de los hijos sin la autorización marital del hombre, entre otras. (Mohammadi, 2007: 3-4). Esta visión en esencia discriminatoria y que deja en desventaja a las mujeres, pasa de estar solamente presente en los comportamientos y esquemas de pensamiento de los estratos más conservadores, a estar consagrados y definidos por ley. Ello marcaría un punto de no retorno y de origen del descontento por parte de las mujeres que se iría palpando en los años siguientes.

Y es que el ideario islamista de la Revolución alberga en sus bases ideológicas una consideración muy concreta hacia la figura femenina. En clara contraposición al ideal secular y emancipador de la mujer en el Irán Pahlavi, Ruhollah Jomeini líder del sector islamista guarda en la visión del papel femenino en las protestas su propia visión e ideal de la mujer. La mujer para Jomeini es ante todo un animal sexual, que promueve la promiscuidad, la corrupción moral, el adulterio y la lujuria que corrompe al hombre, y por lo tanto la libertad sexual de la mujer ha de ser reprimida para ser garante de la moral e identidad nacional (Ferdows, 1983:291). Ante estas ideas, parece evidente que el papel de la mujer en la sociedad estaba condenado a la marginación y a estar absolutamente determinado por los dogmas religiosos islámicos.

Con el establecimiento oficial de la República Islámica de Irán, los nuevos esquemas de pensamiento basados en el islamismo moldean al completo a la sociedad. Las mujeres iraníes son las que más padecen estos cambios, ya que en la práctica son categorizadas como ciudadanas de segunda, supeditadas a la voluntad del marido.

No obstante, existió a todo ello una respuesta por parte de colectivos feministas. Muchos de ellos, de corte secular y cuyo origen se remonta a la época imperial del Shah, surgen como respuesta al evidente retroceso en libertades y derechos que el nuevo régimen les impone. Ejemplo de esta resistencia se evidencia por primera vez tras la aprobación del decreto que impone el uso del velo de forma obligatoria en el espacio público, tras lo cual se suceden varias manifestaciones con una participación masiva de muchas mujeres que rechazan la obligatoriedad del mismo, reclamando su libertad de elección, pese a las graves consecuencias de no cumplir con la nueva norma. (Mir y Khaki, 2015: 86). Ante la impasividad del régimen, dichos colectivos no cesan su lucha y la extienden a otras esferas y ámbitos de la sociedad, erigiendo su causa como un símbolo de resistencia y desafío a la élite clerical gobernante, algo que sigue presente incluso en la actualidad, y que refleja el desacople que en mucho sentidos existe entre el gobierno y la sociedad civil iraní.

En el nuevo Irán creado y liderado desde la élite clerical chií, conocidos popularmente como ayatolás, la organización política, económica y también social no es otra que la que emana de la interpretación estricta de la ley islámica o sharía. Todo aquello que sea contrario a dicha interpretación es automáticamente apartado por un aparato represor que blinda la idiosincrasia del nuevo régimen, y que no duda en usar los peores elementos de coerción contra la sociedad que se oponga al mismo. Sin embargo, pese a la situación, son muchos los grupos, frentes y colectivos, con una acción más limitada al ámbito clandestino, que emprenden acciones desafiando las normas del nuevo régimen en clara oposición al mismo.

Dentro de este contexto, los movimientos feministas en Irán son uno de ellos. La mujer es vista como el verdadero símbolo de cambio de esta revolución. Pese a una “libertad”

de facto controlada y dirigida dentro de los límites tolerables para el anterior régimen, es el segmento de la población que más ha sufrido y vive los cambios que ha traído consigo la Revolución. La pérdida efectiva del reconocimiento de sus derechos, y la supeditación de los mismos al segmento masculino explican porque es en este contexto cuando muestran más beligerancia activa, pese a la amenaza represora que ejercen las autoridades e instituciones.

Además, es en este contexto cuando también se produce un cambio en los esquemas de pensamiento, sobre todo por parte de los colectivos feministas más combativos. Puesto que ahora la voluntad de las mujeres está supeditado a la autoridad masculina, ya sea padre o marido, muchas iraníes toman conciencia de sí misma y su situación, dando lugar a un proceso de búsqueda de su “individualización dentro de la sociedad”. La lucha de muchas mujeres iraníes reivindica su emancipación del espacio masculino, primando para ello la acción frente a la obediencia (Kazanc, Khoroskhavar y Khoroskhavar, 1998: 126). Este cambio en la concepción de la mujer iraní, se verá reflejado a través de la presión que los colectivos de la defensa de las mujeres y sus derechos ejercen, dentro y fuera del sistema con el objetivo de ver plasmadas sus reivindicaciones.

Dentro del activismo por los derechos de las mujeres, uno de los más representativos es el que se erige en defensa del feminismo islámico. Muchas mujeres de corte intelectual e islamista aluden al discurso feminista haciendo una lectura en favor de la igualdad entre hombres y mujeres recurriendo al Corán como texto legitimador de este precepto.

Pese a las dificultades para hacer valer su discurso, encuentran medios para canalizar su discurso dentro de la sociedad. Ejemplo de ello es la creación de la revista *Zanan*, la cuál jugó un papel importante en el desarrollo del pensamiento feminista en Irán. A través de un enfoque basado en los valores e ideales islámicos, asuntos como la subordinación de la mujer al marido o el veto para ejercer puestos dentro de la administración pública son discutidos en sus artículos, proporcionando una alternativa a la visión del régimen aunque no buscando el enfrentamiento con el mismo (Arikan, 2006: 16-17). Cabe destacar la capacidad de un movimiento para organizarse y tener influencia mediática, más en un país en donde la libertad de expresión se ejerce dentro de unos límites, que si son traspasados, puede acarrear en penas de privación de libertad y otras consecuencias graves.

Este impulso al activismo por los derechos de la mujer se explica ante la reclusión de ésta al espacio esencialmente económico, por ello, entre sus proclamas lo que se demanda es su retorno a la esfera pública y garantizar así una supervivencia económica. Para luchar contra los preceptos impuestos desde el islamismo político más

radical, buscan herramientas como la ya mencionada influencia en ciertos medios escritos, como también en las relaciones económicas.

El mensaje que sostienen es el de denuncia de una jerarquía basada en el patriarcado. Lo que hace diferente al colectivo feminista iraní con respecto a otros movimientos feministas es la existencia de un dominio religioso en la esfera pública que infringe su poder y autoridad contra los derechos de la mujer (Mohammadi, 2007: 6). De ahí que el movimiento feminista iraní haya sido reconocido en numerosas ocasiones por la valentía y determinación de sus acciones, que sin un liderazgo definido, es capaz de articular sus demandas y hacer valer sus posiciones en un espacio político muy restrictivo y opresor.

Tal fue la determinación e implicación de los movimientos que ayudaron a elevar algunas de sus propuestas desde los espacios más intelectuales a la propia acción de gobierno. Gracias a una coyuntura política favorable que se empezó a manifestar en la década de los noventa, tras el conflicto con Irak y el asentamiento e institucionalización definitiva de la República Islámica, los sectores más aperturistas comienzan a ganar peso en el régimen y a plantear cambios desde dentro del mismo con un enfoque reformista. Esto se refleja principalmente con la victoria de Mohamed Jatamí como Presidente de la República en 1997.

Gracias a la acción desde el feminismo islámico, y de forma paralela con la colaboración de las mujeres no islamistas, se canalizaron varias propuestas haciendo una reinterpretación de las leyes islámicas, implicándose activamente en los debates jurídicos (Merinero, 2012:15). Esta serie de propuestas fueron atendidas y lograron integrarse en parte del programa de gobierno reformista de Jatami, logrando así cambios como la entrada parcial de la mujer en trabajos de la judicatura, apartadas desde la Revolución, reformas en las cuestiones de herencia familiar, o una relajación en los códigos de vestimenta. Esto revela la gran capacidad resiliente y visión pragmática de un movimiento que da así comienzo a una larga batalla contra unas instituciones de marcado carácter hermético e inmovilistas en sus planteamientos.

El movimiento feminista iraní ha personalizado sus batallas y obtenido grandes resultados en la esfera política, sin embargo el hermetismo del régimen y la continuidad de la represión por parte de este siguen siendo elementos que minan las aspiraciones y capacidad de acción. Los sectores más conservadores de la República Islámica continúan percibiendo su acción como desestabilizadora y es acusado de estar al servicio de potencias enemigas extranjeras. A su vez, otro elemento que resta fuerza a la causa feminista iraní es su escasa repercusión global. El aislamiento de Irán del resto de la comunidad internacional tras la Revolución tuvo un impacto que ha invisibilizado mucho su causa (Mohammadi, 2007:10). Puede resultar desalentador para una causa feminista que sus aspiraciones y reivindicaciones pueden verse

diezmadas ante la falta de un apoyo también desde el exterior, ya que ello puede ayudar a interpretar que las motivaciones que se persiguen no son una simple proclama casual que se da en un espacio y tiempo determinado, sino que forman parte de una sensibilización global y que no entiende de diferencias de sexo, raza, cultura o religión.

Muchos ven una verdadera historia de éxito del movimiento feminista en Irán con sus primeras victorias, incluso señalándolo como un verdadero motor de cambio dentro del país. Como señala Louis Halper (2005) “entre las consecuencias del éxito de las reformas planteadas está que Irán puede exhibir cierto potencial democrático y que el movimiento feminista es un elemento de empoderamiento fuerte”.

Trabajar desde esta perspectiva, puede servir para representar las fuertes capacidades de lucha activa que tienen los movimientos feministas, es decir, que su potencial de transformación y vertebración de los cambios sociales es mucho más potente y fuerte que el temor y la amenaza que pueden representar los elementos políticos más reaccionarios al mismo.

No obstante, son innumerables las cuestiones pendientes por las que el movimiento por los derechos de las mujeres debe seguir peleando en Irán. Una de las cuales sigue levantando polémica, y es quizás la más simbólica, es la cuestión del velo obligatorio. Desde el establecimiento de su obligatoriedad han sido múltiples las protestas y constantes los esfuerzos por revertir o al menos, relajar la obligatoriedad del mismo. Las penas por el incumplimiento de llevar el velo en la vía pública pueden ir desde el arresto por parte de la policía moral hasta latigazos y multas para los casos más reincidentes. Tal vez sea este asunto, el velo o “hijab” el elemento más representativo de lo que hoy en día conocemos de Irán y que forma parte del ideario colectivo de Occidente, el de mujeres oprimidas y forzadas a vestirlo, mientras que detrás del velo, las mujeres que lo llevan están lejos de ese estereotipo (Halper, 2005: 124). Sin embargo, su lucha ha continuado centrándose tanto en esta cuestión como en otras, dado también el cargado componente retrógrado del fundamentalismo religioso que empujó a establecer su obligatoriedad.

Resulta interesante ver cómo el asunto del hijab alcanza un alto nivel de politización tanto fuera como dentro del país. Como señala Fatemeh Sadeghi la cuestión del velo se identifica erróneamente con la aproximación sexual de cada mujer, identificando a las mujeres que lo visten como alejadas de la sexualización y aquellas que lo llevan mal como hipersexualizadas (Sadeghi, 2007: 251). Y es que quizás sea debatir sobre este asunto lo que ayude a centrar el debate en considerar que la lucha del feminismo debe conllevar a una absoluta liberación de la mujer de imposiciones e interpretaciones morales hechas exclusivamente desde la masculinidad, y no reducirlo todo a la estereotipación.

En cualquier caso, la resistencia de las mujeres que se niegan a llevar el velo de manera obligatoria ha sido un elemento de visibilización de esa regresión permanente a la que se encuentran sometidas. Es cierto que se han producido avances permitiendo acceder a la mujer a más espacios públicos y flexibilización de normas basadas en fuertes costumbres, sin embargo el velo, considerado por algunos como el símbolo más emblemático, el que marcó el antes y después de la República Islámica, hace que sea un elemento difícil de prescindir por el régimen de los ayatolás.

Hasta ahora, pocas se habían atrevido a protestar por ello, quedando solo el recuerdo de las que lo hicieron en los primeros años tras la Revolución. Sin embargo, durante los últimos meses de 2022 y 2023 estamos asistiendo a unas de las mayores protestas en Irán que no se habían dado antes en la República Islámica. En septiembre de 2022 saltaba la noticia de la muerte de la joven Mahsa Amini tras ser detenida por agentes de la policía de la moralidad por no llevar el velo correctamente puesto. Este suceso desencadenó en cuestión de días numerosas protestas a lo largo de todo el país, que se saldaron con miles de detenidos y la muerte de cientos de manifestantes, ante la injusticia e impunidad de un crimen por una causa relacionada con el velo. Muchas mujeres de todo el país salieron durante las protestas quemando sus velos y cortando mechones de su cabello, exigiendo por primera vez no solo el fin de la obligatoriedad del velo, sino la caída del régimen (Membrado, 2022: 43). Además de provocar un enorme descontento entre la población femenina, ha generado un estallido revolucionario de grandes dimensiones que cuenta con el apoyo transversal de una gran parte de la sociedad iraní.

Lo más llamativo de estas protestas, es que las manifestaciones estuvieron protagonizadas por los actos de quema de los velos por parte de las mujeres, contando con el apoyo de muchos jóvenes varones también hartos de las normas sociales asfixiantes que sufren por parte del régimen. En un vídeo grabado en una universidad iraní, un grupo de jóvenes derriban un muro que segregaba espacios por sexos, recibiendo aplausos y gritos de júbilo de sus compañeras mujeres.¹

Es por eso que estas protestas evidencian que sigue existiendo un fuerte clamor por la búsqueda de la igualdad, y que pese a las amenazas y la durísima represión, ello no impide contar con el apoyo y respaldo de otros, en reunir fuerzas para mandar un mensaje a las autoridades de oposición al velo y a la imposición basada en el fundamentalismo religioso. Es la primera vez que se producen unas protestas de estas

¹ Universitarios iraníes tiran la pared que separa a hombres y mujeres en la cafetería a grito de: ¡Libertad! (2022, 31 de Octubre) Recuperado de: <https://www.20minutos.es/noticia/5072909/0/universitarios-iranies-tiran-la-pared-que-separa-a-hombres-y-mujeres-en-la-cafeteria/>

características en el país, y pueden servir de ejemplo de lucha activa por la conquista de unos derechos que se siguen reclamando y exigiendo por parte de las mujeres.

Ello refleja la importancia simbólica que representa esta temática. La gran capacidad de resiliencia de las mujeres iraníes, evidenciar la falta de respeto a los derechos sociales, algo vital para mantener el espacio cívico y democrático, y aprender sobre realidades lejanas en el espacio geográfico, pero similares a nivel de exigencia democrático de sus ciudadanos, son algunos de los elementos que se refleja en esta fundamentación epistemológica. Estas son características y aspectos que se exige que el alumnado tenga presente en su formación, y por lo tanto, justifican tener cabida en el aula.

3.2- Estado de la cuestión del enfoque didáctico del tema

En lo que respecta al trabajo desempeñado hasta ahora en el aula, cabe destacar que la enseñanza desde las Ciencias Sociales sobre la perspectiva feminista y los movimientos feministas se ha limitado a una mera transmisión de fechas y datos sin contrastar la información y aportar un enfoque más pragmático de los saberes básicos. Tal y como señala Marolla Gajardo en su investigación *“La inclusión de las mujeres en la Enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales”*, la finalidad del estudio en Ciencias Sociales debe ser permitir a los alumnos y alumnas ser conscientes de las estructuras de dominio social para lograr su identificación y acabar con todo tipo de opresión social. (Marolla Gajardo, 2016:63). Los estudios empiezan a señalar como prioritario fomentar la conciencia cívica del alumnado, para lo cual sería interesante hacer una aproximación que estimule la atención y capacidad empática del mismo.

Concretamente, a la hora de estudiar en las aulas situaciones o acontecimientos en donde se aprecian violaciones de derechos, prácticas abusivas y retrocesos, los estudios de caso sobre la situación de las mujeres en el mundo es uno de los ejemplos más valiosos para generar conciencia en el alumnado.

Es interesante observar los motivos con los que se ha diseñado el currículo de las Ciencias Sociales en las aulas. Según Wayne Ross (2001) se han realizado avances en cuanto a elevar el número de figuras femeninas que se estudian en los libros, pero no ha cambiado el enfoque y la perspectiva con la que se seleccionan los contenidos, abogando por un enfoque más centrado en el presente. De ahí que sea primordial hacer un esfuerzo en llevar a las aulas temáticas cercanas, actuales y que puedan servir para identificar fácilmente patrones o conductas que empujen a los alumnos y alumnas a cuestionarse su entorno y reivindicar aquello que consideren que es justo.

Abarca Salinas (2022) defiende la idea del estudio de la historia y educación desde la perspectiva feminista con el fin de ayudar a los alumnos y alumnas ha desmontar las

creencias y no dar por sentado ningún código de conducta. Debemos invitarles a desaferrarse de toda idea dada por sentada e invitarles a acercarse a ideas transformadoras. Llevar a las aulas temáticas tanto con un contenido como con un enfoque feminista no solo debe ayudar a visibilizar estos asuntos y ser conscientes de una realidad desconocida, sino también a estimular otras capacidades que no se desarrollan plenamente si no son bien tratadas. Por ello, el desarrollo de la inteligencia emocional a través de la empatía resulta un recurso muy útil que ayude a los alumnos a precisamente acercarse más y mejor a los temas o retos que se les plantee, y genere en ellos un impacto emocional que ayude a la reflexión personal y a retener mejor los contenidos.

Con respecto a los estudios que se han llevado a cabo tratando de llevar temáticas feministas al aula, Lauren Colley (2019) desarrolló una investigación en un instituto estadounidense, en un ambiente social de clase media trabajadora, en donde se quería comprobar hasta qué punto las alumnas y los alumnos conocen términos como patriarcado o si eran capaces de apreciar como hombres y mujeres tenían roles de género asumidos. Para ello se utilizaron una serie de fotografías de hombres y mujeres realizando diversas actividades. Lo que arrojó la investigación es que el alumnado identificaba como normales algunas actitudes asociadas a un género u otro, e incluso identificaban a los hombres como los sujetos asociados a fuerza, valentía y poder, en detrimento de la mujer.

Esta investigación nos puede servir de ejemplo de cómo los patrones de conducta basados en el género están anclados en un sistema social de carácter esencialmente patriarcal, lo cuál se acaba reflejando en las estructuras de pensamiento que hasta los propios alumnos y alumnas tienen interiorizados puesto que así es como se les sigue educando. Esto es un reflejo de que el alumnado tiene dificultades para apreciar actitudes claramente machistas en su entorno social, y si las tiene en su entorno más próximo, su aproximación a las realidades sociales de otros entornos más lejanos puede llegar a ser directamente imposible.

El abordaje de cuestiones estrechamente ligadas al feminismo ofrece un amplio abanico de opciones y enfoques. No obstante, existe todavía una sensación tanto entre el alumnado como en el profesorado, fruto también de la influencia de la sociedad, de que las discusiones sobre temáticas feministas están obsoletas y superadas. Como señala Triviño Cabrera (2017) es esa impresión la que conduce a dar por sentadas las conquistas sociales y que ya se vive, al menos en el caso de España, en sociedades en igualdad de derechos y obligaciones entre hombres y mujeres. El declive del activismo feminista en ese sentido y un eurocentrismo instalado en la mente colectiva de la sociedad explican esta falta de interés y empatía por lo que ocurre en otras realidades.

Por ello, para tratar esta falta de empatía por falta a su vez de conocimiento, Triviño Cabrera ofrece un enfoque basado en la visibilización de roles de género en los videoclips musicales. Es una modalidad que en la práctica supone extender el rango de posibilidades de trabajar un tema controvertido en el aula. La visualización de videoclips musicales, principalmente temas famosos y bastante reconocidos por el alumnado, ayuda a trabajar una temática y favorecer la atención e interés por parte del alumnado.

Si utilizamos modalidades didácticas similares, trabajando desde la perspectiva que ofrecen las cuestiones socialmente relevantes, estaríamos ayudando al alumnado a comprender mejor los conceptos, y además podrían entenderse mejor fenómenos o expresiones a veces vistos de forma ambigua o muy eurocentrista como es el caso de los feminismos en Oriente Medio. Extrapolar esta metodología a la cuestión que nos ocupa como es el movimiento de lucha por los derechos de la mujer en Irán puede abrir una ventana para la comprensión de un tema que a veces solo nos acabamos informando desde los medios de comunicación tradicionales.

Desde el estudio del feminismo multicultural, se expone la dificultad para trabajar temas relacionados con feminismos en sociedades no occidentales, dado que se sigue viendo desde el academicismo institucional como cuestiones incompatibles entre sí. Esto es un hecho que se traslada al espacio educativo, e impide profundizar en temas relevantes para el estudio del feminismo. Labani Motlag sostiene que analizar solo desde la perspectiva cultural, y no desde el feminismo, problemáticas de las mujeres de países no occidentales, contribuye a la invisibilización de la realidad patriarcal de sus sociedades (Labani Motlag, 2017:100). Llevar al aula realidades diferentes a las de nuestra propia sociedad permite además articular el estudio del feminismo como un fenómeno global, perteneciente a una causa como la defensa de los Derechos Humanos, derechos de obligado cumplimiento de todos los países, y no exclusivamente ser patrimonio de unos, ni de obligación moral para otros.

Con el objetivo de visibilizar la discriminación que sufren las mujeres en casi todos los ámbitos científicos y sociales, existen propuestas que buscan deconstruir esa concepción social que influye en el pensamiento del alumnado. Visibilizar el papel de figuras femeninas y sus acciones en contextos sociales diferentes nos ayuda a cambiar nuestra aproximación y dar cabida a la idea de que solo se cuentan las historias protagonizadas por figuras masculinas, por historiadores masculinos. Por ejemplo, a la hora de diseñar un recurso educativo para su uso en el aula, Jose Vicente Gil, Sara Prades y Enric Ramiro proponen juegos de cartas que ilustran personajes femeninos destacados en la historia, pero desconocidos por una gran parte del alumnado. Su propuesta se enmarca dentro de los Objetivos Desarrollo Sostenible (ODS) relacionados con la defensa de la Igualdad de Género entre hombres y mujeres, que

tiene el objetivo primordial conseguir esa igualdad plena dada la grave situación de discriminación de mujeres y niñas en numerosas partes del mundo. La propuesta educativa tal y como definen sus autores evidenciar el papel y la relevancia de las mujeres, ser críticos con los relatos masculinizados y concienciar para una igualdad necesaria (Gil, Prades y Ramiro, 2019: 66).

Haciendo una síntesis de lo hasta ahora redactado, podemos concretar que el objeto de las investigaciones y propuestas didácticas en materia de feminismo presentadas se ha centrado en recuperar figuras históricas femeninas olvidadas durante siglos, y visibilizar el papel que estos personajes tuvieron en el tiempo y espacio histórico determinados. Todo ello nos puede llevar a pensar que el papel de estas o sus reivindicaciones contienen un mensaje de fortaleza y empoderamiento femenino. Ese empoderamiento ha sido reflejado en numerosas ocasiones a través de diferentes movimientos de lucha de las mujeres. En el caso de este trabajo, se ha enfocado en el caso concreto de Irán, en donde se puede apreciar una regresión de derechos que está siendo contestada y que encuentra la respuesta defensiva por parte de los colectivos feministas iraníes en la recuperación y defensa de dichos derechos. Los estudios de estos movimientos feministas reflejan también una capacidad de resiliencia y participación constante cuya imagen, si se aprovecha adecuadamente, pueden constituir un recurso educativo muy didáctico con el que intentar estimular la empatía e interés del alumnado.

Como señala Rodríguez Gauna, pese a la existencia de más de un enfoque a la hora de realizar estudios sobre el papel de la mujer, “se está desarrollando la Historia de las Mujeres porque es importante destacarlas en un contexto en el que están siendo oprimidas” (Rodríguez Gauna, 2021:14). Sea cuál sea el enfoque, la importancia de estudiar a las mujeres en el aula se pone de manifiesto ante la existencia de desigualdades estructurales, que en algunos casos violan fulminantemente los Derechos Humanos. El trabajo de estas cuestiones en el aula debe pasar por la identificación de esas desigualdades, casos de estudio que las reflejan y qué importancia tiene el aprendizaje extraído de ello.

Para un alumnado que en ocasiones presenta dificultad para ubicarse en escenarios ajenos al propio, y más en una realidad poco tratada y muy estereotipada como es la de las sociedades en Oriente Medio, puede resultar bastante revelador comentar el desarrollo y la acción de movimientos feministas como ocurre en el caso de Irán. Esa dificultad se suma a lo que Bel Martínez (2015) entiende que es la “imposición masculina de la historia” en donde es difícil encontrar ejemplos de estudio de fenómenos protagonizados en primera línea por mujeres. En un estudio Amparo Moreno (1986) resultaba interesante comprobar cómo las mujeres eran discriminadas en los libros de texto y su protagonismo se reservaba a la esfera privada o doméstica,

mientras que el hombre protagoniza toda lucha y actividad pública (Bel Martínez, 2015: 224).

Tal vez esa llamada de atención o esa búsqueda del interés al alumnado para tratar cuestiones sobre el feminismo la podamos encontrar en recursos didácticos tan dinámicos o llamativos como es el cómic u otras representaciones artísticas. En una propuesta didáctica elaborada por Joan Miquel Rovira, José Rovira Collado y Natalia Contreras aluden al ejemplo de trabajar temáticas como la marginación de la mujer en los acontecimientos históricos revolucionarios o su protagonismo en los movimientos sufragistas a través de estos recursos.

En su propuesta hacen alusión a las distintas olas del feminismo y a autores que se caracterizan por su visión masculinizada y misógina de la vida política. Estas críticas quedan reflejadas en diversos cómics en donde se puede extraer mensajes como la igualdad ciudadana defendida por Rousseau está sometida a la dominación masculina y excluyente hacia las mujeres, representada en una obra titulada *Olympe de Gouges*. Estas obras pretenden “evidenciar cómo el feminismo a nivel global tiene que hacer frente a una montaña de prejuicios e invisibilización histórica” (Rovira, Rovira Collado y Contreras, 2018:6). El cómic como recurso didáctico puede llegar a englobar con solo una viñeta o imagen contenidos que evidencian una realidad social, y por supuesto global, de forma más dinámica y pragmática que con otros recursos, algunos incluso obsoletos para el alumnado, como puede ser el caso de una simple noticia en un medio de comunicación tradicional. Como bien señalan los autores en sus conclusiones, el cómic no es un recurso más que ayude a simplificar la literatura didáctica, sino como una vía eficaz para representar momentos históricos fundamentales (Rovira, Rovira Collado y Contreras, 2018: 16).

3.2.1- Los problemas socialmente relevantes en el aula

Plantear un tema de trabajo como puede ser el papel de los colectivos de mujeres en Irán por la ampliación de derechos y libertades, precisa del mejor enfoque posible si se busca que el alumnado pueda empatizar y sentirse parte de un entorno activo socialmente. Bajo el contexto actual en el que las sociedades contemporáneas se enfrentan a episodios de fuerte contestación social hacia lo que se considera falta de atención hacia o ausencia de determinados derechos sociales, cabe preguntarse si desde las esferas educativas se trabaja lo suficiente estas temáticas y problemáticas, para construir conciencia social en el alumnado. Más sobre todo cuando desde la sociedad asistimos diariamente a casos de violencia de género, y el debate sobre el papel del feminismo en la sociedad es un asunto de candente actualidad.

Poder trabajar en el aula problemas socialmente relevantes implica buscar esos elementos de controversialidad que expliquen la necesidad de su aprendizaje. Según Montserrat Oller, “los temas polémicos son aquellos que preparan a los alumnos para una ciudadanía efectiva porque aprenden un marco conceptual y habilidades para pensar y desarrollar la capacidad de toma de decisiones en un futuro” (Oller, 1999:2). Con esto último, reflejamos la voluntad de traer al aula asuntos que generen la suficiente controversia, y por lo tanto impacto visual o emocional, como para llevar a los alumnos a un estado en el que ellos mismos se planteen en escenarios hipotéticos en los que se busca perseguir un objetivo social común.

El alumnado no es ese sujeto pasivo que se dedica a la mera adquisición de conocimientos a través de un monolítico academicismo que no estimule el pensamiento crítico. Desde las Ciencias Sociales, trabajar cuestiones socialmente relevantes, dado el grado de polémica que generan en la esfera pública, sirven para que el alumno o alumna se pueda sentir activo en el entorno social que le rodea. Trabajar con la búsqueda o planteamiento de paralelismos puede incluso servir para llevar al alumnado a descubrir la realidad social de otros lugares ajenos a la suya propia, y propiciar un esquema de trabajo más multicompetencial.

Para Santisteban Fernández la problematización de temáticas del contenido de las Ciencias Sociales sirve para generar en el alumnado esa capacidad de debate y generación de discusión académica relacionando hechos del pasado con el presente para en último lugar lograr la formación de valores democráticos (Santisteban, 2019: 57-58). En el caso de estudiar una etapa histórica como fue la Revolución Islámica de 1979 en Irán deriva en una serie de acontecimientos que desembocan en la presente situación de vulneración de derechos para las mujeres y su alta contestación social. Ahí podemos encontrar un paralelismo que señala una evolución histórica de la situación social y política de Irán, y que a través de su estudio, el alumnado pueda ser capaz de generar preguntas y respuestas fomentando conciencia cívica y ciudadana.

En el diseño de una propuesta educativa basada en cuestiones socialmente relevantes, no podemos centrarnos exclusivamente en exponer realidades polémicas para llamar la atención del alumnado. La clave para conseguir el objetivo que nos planteemos debe estar en buscar que el alumno encuentre un sentido a por qué estudia ese contenido concreto. Para Vecchi y Carmona-Magnoldi es importante la situación-problema, plantear un escenario hipotético y perseguir un determinado objetivo, para lo cual se dispone de una serie de recursos y el alumnado ha de estimular sus capacidades intelectuales para resolverlo. La situación-problema según las autoras ha de representar un desafío, vinculado a una situación que se entiende superable, requiere utilizar un conocimiento general previamente impartido en el aula y que dé lugar a preguntas entre los propios estudiantes (Santisteban, 2019:60). De este modo se da

cabida en el aula a actividades que inviten al pensamiento crítico, el debate y la discusión para arrojar ideas que lleven a cumplir con ese objetivo.

También ha de tenerse en cuenta que el tema a escoger cumpla una serie de características que permitan que sea utilizado como un recurso didáctico en el aula. El tema controvertido según Wellington (1986) debe ser políticamente sensible, agite las emociones, alude a un tema complejo y preferiblemente sea de reciente actualidad (Santisteban, 2019: 64). Una serie de características que cumple un tema como es la actual situación de protesta por la obligatoriedad del velo islámico en la sociedad iraní, en donde se plantea a nuestros alumnos cómo hacer frente a una imposición moral desde la participación ciudadana democrática y activa.

Esto sobre todo puede encajar en el perfil de un estudiantado que desconoce su papel como actor dentro de una sociedad cívica y democrática, que desconoce sus derechos y libertades, y cómo se protegen y cómo pueden defenderse, dentro del marco europeo para crear una ciudadanía democrática y comprometida cívicamente. Es por ello que la enseñanza en Historia tiene como finalidad “preparar al alumnado a que construya sus propios conocimientos, se ubique en su mundo y esté preparado para intervenir en él de manera democrática” (Pagès, 2002: 258). Con estas palabras damos más pragmatismo a una asignatura que ha estado acostumbrada a impartir desde un academicismo hermético y no ha sabido potenciar otras habilidades o recursos que pueden surgir trabajando un enfoque desde cuestiones socialmente relevantes.

Entre algunas recomendaciones para hacer más efectivo el aprendizaje en el aula a través de cuestiones socialmente relevantes, estas deben intentar permitir observar la relevancia del tema, que se valoren las diferentes perspectivas y puntos de vista a la hora de debatir propuestas, potenciar al máximo la capacidad de reflexión del alumnado y dar la mayor relevancia posible a lo aprendido para aplicarlo en la vida real (Pagès, 2002: 259). Un trabajo en el aula reuniendo estas características y recomendaciones sirven para dar mayor dinamismo a las clases, facilitar que los alumnos presten atención a los contenidos y que los interioricen de una forma más personalizada, innovar en la presentación de una temática y trabajar a través de la comparación de realidades sociales para englobar más conceptos y competencias educativas.

Así, existe también la pregunta de conocer qué y para qué los estudiantes han de estudiar Ciencias Sociales. En una investigación planteada por González-Valencia, Santisteban-Fernández y Pagès-Blanch (2020) analizan diferentes tipologías sobre qué debe entenderse como el verdadero objetivo de las Ciencias Sociales en la enseñanza, con algunos resultados reveladores. En una tipología se plantea que los alumnos han de conocer la historia social y comprensión de la realidad, lo cual ya nos indica que las cuestiones socialmente relevantes pueden tener una aplicación muy directa siguiendo

esta lógica. En dicha tipología, los estudiantes deben de conocer su entorno cercano y que ello les debe llevar al conocimiento de los hechos históricos, haciendo explícito el rol que ejercen los estudiantes en la construcción de procesos sociales. Además señalaba que es importante conocer los acontecimientos históricos que se dan en un lugar determinado, porque si no, no sería capaz de extrapolarse al presente. (González-Valencia, Santisteban-Fernández y Pagès-Blanch, 2020: 12).

Como se precisa más arriba, siguiendo esta lógica, puede dar mucha forma y sentido a trabajar las cuestiones socialmente relevantes en el aula. Conocer hechos como es el caso de la resistencia y lucha por los derechos de la mujer de Irán, emanado de un acontecimiento histórico como es la Revolución Islámica de 1979, otorga a los estudiantes el espacio histórico y la base con la que plantear las preguntas que den lugar a debates más amplios dentro del aula sobre cómo actuar como ciudadanos en el espacio democrático y aprender de otras experiencias.

Posiblemente sean los temas relacionados con conflictos sociales y políticos uno de los ejemplos que pueda encajar mejor en la enseñanza a través de los problemas socialmente relevantes. Uno de los aspectos positivos y quizás de los más complejos es lograr la implicación emocional del alumno a la hora de abordar temas que están bastante alejados de su realidad más próxima. Para López Facal (2011) una dificultad añadida está en conseguir que el alumnado abandone prejuicios y estereotipos arraigados en sus esquemas de pensamiento (López Facal, 2011:68). Esto para un tema de sensibilidad como es el estudio de una realidad social como la iraní es un claro ejemplo, más si un estereotipo común de la sociedad es la percepción de las culturas islámicas como civilizaciones muy herméticas cerradas en principios y conductas morales anclados en la religión. Plantear escenarios en donde se muestran a mujeres activamente luchando por su libertad de elección de adscribirse o no al código moral islámico puede generar un choque en el alumnado, y que interesa utilizar para generar ese preciso impacto emocional.

Se ha aludido antes al desarrollo de capacidades en base a un trabajo más multicompetencial. En el trabajo por competencias educativas, es indiscutible que el trabajo en el aula a través de las cuestiones socialmente relevantes estimula el trabajo de varias de estas. La más evidente de todas es la competencia ciudadana, la cual hace comprender la realidad social en la que se vive, y posibilitar que se adquiriera una ciudadanía democrática, conocer los desafíos que enfrentan las sociedades democráticas y combatir para su mejora (López Facal, 2011: 66). El planteamiento que se puede realizar con el estudio de esta temática para su proyección didáctica es la de reflejar que existen problemas y discursivas en nuestra sociedad actual que ponen en entredicho principios fundamentales como es la defensa de la igualdad entre hombres y mujeres, el reconocimiento del papel de la mujer y la reversión de algunos derechos

para las minorías. Trabajar desde las cuestiones socialmente relevantes capacita al alumno a poder desarrollar de mejor manera un trabajo basado en esta competencia.

4. Proyección Didáctica

4.1 Justificación legislativa

La propuesta educativa se enmarca dentro de la Ley Orgánica 3/2020 del 29 de diciembre para la Mejora de la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE). Como queda reflejado en su artículo 33, apartado C, es prioridad para la enseñanza secundario post y obligatoria “fomentar la igualdad efectiva de derechos y oportunidades de mujeres y hombres, analizar y valorar críticamente las desigualdades existentes, así como el reconocimiento y enseñanza del papel de las mujeres en la historia e impulsar la igualdad real y la no discriminación”. Por tanto, la voluntad de la proyección didáctica se ampara principalmente en la promoción de la enseñanza del papel de las mujeres en la historia, movimientos por la lucha y la conquista de las igualdades plenas y equiparación de derechos que estuvieron principalmente liderados por mujeres, y que a día de hoy continúan reivindicando sus derechos y libertades.

La presente propuesta didáctica, en base a lo dispuesto por el artículo 4 del Real Decreto 243/2022 del 5 de abril por el que se establecen los fines de la etapa educativa correspondiente al Bachillerato, se ampara en la intención de “proporcionar formación, madurez intelectual y humana, así como conocimientos, habilidades y actitudes que permitan desarrollar funciones sociales e incorporarse a la vida activa con responsabilidad y aptitud”. De esta manera, el enfoque con el que se elabora la propuesta tiene como finalidad última permitir el desarrollo de las capacidades sociales en lo respectivo a su futura condición como ciudadano de pleno derecho, en ejercicio de unas libertades y obligaciones plenas al alcanzar una mayoría de edad al concluir la etapa.

Es por ello, que esta proyección se enmarca dentro de la asignatura de Historia del Mundo Contemporáneo para el curso de 1º de Bachillerato. Tal como se indica en la definición de la asignatura, la historia contemporánea alberga una gran cantidad de experiencias y hechos traumáticos y dolorosos de los cuales se pueden extraer importantes lecciones, aprendizajes y planteamientos con los que evitar posibles situaciones. Más sobre todo cuando la finalidad de este trabajo es emplear los recursos que nos proporciona la enseñanza de la historia para formar en conciencia a nuestros estudiantes y asentar principios e ideales democráticos que definen nuestras sociedades actuales. A su vez, resaltar la situación que afrontan en otros países

colectivos relacionados con la lucha por los Derechos de la mujer conecta con los saberes básicos que nutren de contenido esta asignatura, como son las Sociedades en el tiempo, en relación a experiencias traumáticas del pasado y la respuesta que dan los movimientos de liberación de la mujer, así como con el Compromiso Cívico por la igualdad de género y buscar actitudes contra la discriminación.

A su vez, trabajamos desde la perspectiva de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, concretamente esta propuesta educativa trabaja el Objetivo 5, que busca la Igualdad de Género. Este objetivo entre sus metas se encuentra disminuir la violencia por motivos de género y promover la participación de las mujeres en la toma de decisiones políticas y sociales. Por ello, el mensaje de estos objetivos es interesante que sea transmitido y quede reflejado en la propuesta, de manera que el alumnado comprenda y visibilice una situación en donde las mujeres iraníes están viendo sus derechos violados por su propio gobierno, y tome ejemplo del valor de estas mujeres y su determinación para hacer frente a su situación de injusticia y amenaza.

4.2 Contextualización del centro escolar

La presente propuesta educativa se enmarca en el centro público I.E.S Santa Catalina de Alejandría de Jaén. El centro contempla las etapas correspondientes a Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, pasando también por Ciclo formativos de Grado Superior en Mediación Comunicativa e Integración Social. Dicho centro se encuentra ubicado en la zona noreste de la capital, en un entorno social y económico de clase media/media-alta, con lo que en primera instancia se entiende que las familias de una buena parte del alumnado dispone de recursos económicos suficientes para proporcionar apoyo económico a su formación educativa

No obstante, el centro dispone de gran variedad de recursos de carácter humano, administrativo y material, con lo que de esa manera se pueden proporcionar medios suficientes para garantizar la calidad y el buen acceso del alumnado a la educación. A nivel humano, el equipo docente está compuesto por un total de 84 miembros, para un número aproximado de 800 y 900 alumnos y alumnas, a los que también hay que sumar personal administrativo y de apoyo al aprendizaje para el alumnado con necesidades especiales y de refuerzo educativo. En base al Proyecto Educativo del Centro entre algunas de sus líneas generales de actuación pedagógica se encuentra favorecer la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa, la transmisión de valores que inculquen la ciudadanía democrática, la libertad, la igualdad y el respeto, así como favorecer la convivencia dentro del marco Escuela como Espacio de Paz.

En cuanto a nivel material, el centro cuenta con instalaciones amplias, aulas digitalizadas y bien acondicionadas, varios almacenes situados en las distintas plantas del centro donde se conservan carritos con ordenadores portátiles, los cuales son frecuentemente usados por el alumnado en las diferentes horas lectivas. A su vez, el centro cuenta con espacios como laboratorios y varias aulas de informática para hacer uso de los recursos TIC del centro, cumpliendo con los compromisos de aprendizaje mediante el uso de las nuevas tecnologías.

En adición a los proyectos citados en los que se enmarca la acción educativa del centro, destacan principalmente los programas de enseñanza bilingüe en inglés (francés como segundo idioma), extendidos a todos los niveles de la E.S.O y Bachillerato desde el curso 2016/2017, favoreciendo el aprendizaje integrado de las materias a través de otros idiomas. También destaca la participación del centro en algunos programas y actividades como las Aulas DJaque, participando en varios torneos de ajedrez, las escuelas deportivas en donde se favorece el juego de torneos de diferentes deportes de forma conjunta entre alumnado y profesorado.

Todos estos elementos reflejan la importancia asumida por parte del centro de ofrecer una educación que se extienda más allá de la tradicional clase en el aula, fomentando las diferentes capacidades del alumnado. Un alumnado que se entiende está inmerso en las nuevas dinámicas tecnológicas y lingüísticas y por ello se intenta integrarlas en sus procesos de aprendizaje, en el marco además de una educación basada en valores cívicos, democráticos y sociales, donde se pueda trabajar en las distintas materias que se imparten en el centro, más allá de los planes y proyectos en los que intenta desarrollar su acción.

4.3 Contextualización del aula

Esta propuesta educativa está orientada al alumnado de 1º de Bachillerato, para la asignatura de Historia del Mundo Contemporáneo. La clase está formada por 30 estudiantes, 17 alumnas y 13 alumnos, de los cuáles una tiene reconocida Altas Capacidades Intelectuales. Dicha clase, como en la totalidad de cursos del centro, al menos una clase a la semana deben impartirse una parte de los contenidos en idioma extranjero (inglés).

La gran mayoría de los alumnos y alumnas tienen una edad de 17 años, salvo dos alumnos que fueron repetidores y ya han cumplido la mayoría de edad. Con lo cuál una propuesta didáctica para este grupo puede generar mayor implicación por parte del alumnado si alude a su pronta pertenencia al segmento de la población con derecho a voto y con mayor protagonismo en la vida política y democrática a la que pertenecen.

El nivel académico de la mayor parte de la clase responde a un rendimiento medio-bajo, no obstante sus aptitudes y disposición al trabajo son mayores conforme más se dinamice el aprendizaje en el aula. Puesto que están en un curso académico de mucha exigencia y el perfil del alumnado requiere de la mejor adaptación posible a sus capacidades y necesidades.

Si se observa de forma general, el ambiente y la relación entre compañeros es óptima, prefiriendo el trabajo de carácter cooperativo, y a ser posible que se desarrolle la mayor parte del tiempo posible dentro del aula para reducir carga lectiva en casa. La asignatura suele estar caracterizada por tener temarios amplios y con mucha información detallada, por lo que muchas veces cuesta que el alumnado comprenda la trascendencia de los hechos y acontecimientos históricos que se imparten.

Por ello, atendiendo a estas circunstancias, la secuencia didáctica tenderá a fomentar su motivación y protagonismo en su aprendizaje. Se evitará la mera difusión del conocimiento por parte del docente, ya que a través con los recursos existentes en el centro, en especial los ordenadores, el alumnado interiorizará hechos históricos mediante la búsqueda de información, retendrá los hechos más trascendentales, y se le propondrá la realización de tareas y actividades con un fin determinado, en donde puedan desarrollar su creatividad e involucración personal. Además, buscaremos actividades dinámicas que se puedan desarrollar principalmente en el aula y permitan en todo caso ampliar el conocimiento del alumno o alumna sin tener que recurrir a la memorización o trabajo exhaustivo.

4.4 Elementos curriculares básicos

4.4.1 Objetivos:

- Conocer los acontecimientos y consecuencias sociales que derivaron de la Revolución Islámica de Irán, concretamente para las mujeres.
- Mostrar los colectivos dedicados a la reivindicación y lucha por los derechos sociales arrebatados a las mujeres tras la Revolución Islámica.
- Fomentar la sensibilización y empatización del alumnado hacia la situación social de las mujeres iraníes, y plasmar ese aprendizaje a su compromiso cívico, social y político.
- Permitir al alumnado ser protagonista de su proceso de aprendizaje y que comparta el mismo con la comunidad educativa.

4.4.2 Competencias clave y específicas:

El trabajo competencial que determina el diseño de las actividades y el planteamiento didáctico de esta secuencia educativa viene marcado por el siguiente listado de competencias específicas que recoge el Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de bachillerato, en su apartado para la asignatura de Historia del Mundo Contemporáneo.

3- “Identificar la desigualdad como uno de los principales problemas de las sociedades contemporáneas, reconociendo las experiencias históricas de determinados colectivos, empleando el análisis multicausal y valorando el papel transformador del sujeto en la historia, para comprender cómo se han formado sociedades complejas, apreciar la riqueza de la diversidad social, valorar los logros alcanzados y asumir los retos que plantea la consecución de comunidades más justas y cohesionadas”.

Descriptoros operativos: CCL3, STEM1, CD5, CPSAA1.2, CPSAA3.1, CC3

-Esta competencia sería trabajada en el aula mediante la búsqueda de información, con fuentes contrastadas y diversas sobre temas relativos a la situación de los derechos de las mujeres en Irán, reconociendo hechos históricos pasados y observando su impacto en el presente. Por ello, contrastamos experiencias del pasado y del presente mediante el uso de fotografías que reflejan escenarios diferentes, impulsaremos al alumnado a que se adentre en la búsqueda más detallada sobre hechos que marcan la realidad de las mujeres iraníes. Finalmente, trasladamos esa situación a nuestro contexto, a través del debate y la relación de conceptos como la lucha del movimiento feminista y su alcance en la realidad social propia del alumnado, y qué consideraciones generan bajo su punto de vista.

7- Interpretar la función que han desempeñado el pensamiento y las ideologías en la transformación de la realidad desde los orígenes de la Edad Contemporánea hasta la actualidad, a través de la aproximación a la historiografía y a los debates sobre temas clave de la historia, para valorar críticamente los distintos proyectos sociales, políticos y culturales generados, las acciones llevadas a cabo y a las experiencias vividas, desde la perspectiva ética contenida en la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

Descriptoros operativos: CCL3, CCL5, CD3, CPSAA1.2, CPSAA3.1, CPSAA4, CC2, CC3

-Para desempeñar esta competencia, abordaremos la importancia de los Derechos Humanos primero realizando una lectura de los artículos más importantes, e interpretar la vulneración de los mismos en el contexto histórico y social en el que se encuentra Irán. A partir de experiencias reales y de actualidad, y con un conocimiento de la Carta de los Derechos Humanos el alumnado será capaz de hacer una valoración objetiva y palpable de la violación de estos por parte de un régimen autoritario y contrario a las libertades humanas. Todo ello se realizará en el aula mediante herramientas para crear un contenido que posteriormente se divulgará a través de la página del instituto para generar conciencia en otras personas.

8- Describir y analizar los cambios y permanencias que se han producido en la sociedad contemporánea, los comportamientos demográficos, los modos de vida y el ciclo vital, prestando especial interés a la situación de la mujer, a los roles de género y edad, a los mecanismos de control, dominio y sumisión, y a la lucha por la dignidad y contra la discriminación, realizando proyectos de investigación y aplicando el pensamiento histórico para reconocer el valor e importancia de los personajes anónimos de la historia.

Descriptorios operativos: CCL5, STEM3, CD2, CPSAA1.2, CPSAA3.1, CPSAA4, CC2, CC3

Trabajaremos investigando para extraer lecciones históricas, poner en valor la importancia de la defensa de las libertades fundamentales y democráticas, a través del conocimiento de la situación de los derechos de las mujeres en Irán como ejemplo ilustrativo de la necesidad de no perder nunca este objetivo primero. Se proporcionarán herramientas de investigación para obtener información que se expondrá en clase, estimulando las capacidades comunicativas del alumnado en servicio del resto del alumnado.

Desglose descriptorios operativos:

El siguiente listado de descriptorios operativos delimitará el diseño de las actividades de la secuencia didáctica, reflejando el contenido que sostiene la normativa educativa tal y como recoge el Real Decreto 243/2022, de 5 de abril:

-CCL3: “Localiza, selecciona y contrasta de manera autónoma información procedente de diferentes fuentes evaluando su fiabilidad y pertinencia en función de los objetivos de lectura y evitando los riesgos de manipulación y desinformación, y la integra y

transforma en conocimiento para comunicar de manera clara y rigurosa adoptando un punto de vista creativo y crítico a la par que respetuoso con la propiedad intelectual”.

-CCL5: “Pone sus prácticas comunicativas al servicio de la convivencia democrática, la resolución dialogada de los conflictos y la igualdad de derechos de todas las personas, evitando y rechazando los usos discriminatorios, así como los abusos de poder, para favorecer la utilización no solo eficaz sino también ética de los diferentes sistemas de comunicación”.

-CC2: “Reconoce, analiza y aplica en diversos contextos, de forma crítica y consecuente, los principios, ideales y valores relativos al proceso de integración europea, la Constitución española, los derechos humanos, y la historia y el patrimonio cultural propios, a la vez que participa en todo tipo de actividades grupales con una actitud fundamentada en los principios y procedimientos democráticos, el compromiso ético con la igualdad, la cohesión social, el desarrollo sostenible y el logro de la ciudadanía mundial”.

-CC3: “Adopta un juicio propio y argumentado ante problemas éticos y filosóficos fundamentales y de actualidad, afrontando con actitud dialogante la pluralidad de valores, creencias e ideas, rechazando todo tipo de discriminación y violencia, y promoviendo activamente la igualdad y corresponsabilidad efectiva entre mujeres y hombres”.

-CD2: “Crea, integra y reelabora contenidos digitales de forma individual o colectiva, aplicando medidas de seguridad y respetando, en todo momento, los derechos de autoría digital para ampliar sus recursos y generar nuevo conocimiento”.

-CD3: “Selecciona, configura y utiliza dispositivos digitales, herramientas, aplicaciones y servicios en línea y los incorpora en su entorno personal de aprendizaje digital para comunicarse, trabajar colaborativamente y compartir información, gestionando de manera responsable sus acciones, presencia y visibilidad en la red y ejerciendo una ciudadanía digital activa, cívica y reflexiva”.

-CD5: “Desarrolla soluciones tecnológicas innovadoras y sostenibles para dar respuesta a necesidades concretas, mostrando interés y curiosidad por la evolución de las tecnologías digitales y por su desarrollo sostenible y uso ético”.

-CPSAA1.2: “Desarrolla una personalidad autónoma, gestionando constructivamente los cambios, la participación social y su propia actividad para dirigir su vida”.

-CPSAA3.1: “Muestra sensibilidad hacia las emociones y experiencias de los demás, siendo consciente de la influencia que ejerce el grupo en las personas, para consolidar una personalidad empática e independiente y desarrollar su inteligencia”.

-CPSAA4: “Compara, analiza, evalúa y sintetiza datos, información e ideas de los medios de comunicación, para obtener conclusiones lógicas de forma autónoma, valorando la fiabilidad de las fuentes”.

-STEM 1: “Selecciona y utiliza métodos inductivos y deductivos propios del razonamiento matemático en situaciones propias de la modalidad elegida y emplea estrategias variadas para la resolución de problemas analizando críticamente las soluciones y reformulando el procedimiento, si fuera necesario”.

-STEM 3: “Plantea y desarrolla proyectos diseñando y creando prototipos o modelos para generar o utilizar productos que den solución a una necesidad o problema de forma colaborativa, procurando la participación de todo el grupo, resolviendo pacíficamente los conflictos que puedan surgir, adaptándose ante la incertidumbre y evaluando el producto obtenido de acuerdo a los objetivos propuestos, la sostenibilidad y el impacto transformador en la sociedad”.

4.4.4 Saberes básicos:

La Situación de Aprendizaje recibe el contenido educativo a través de los siguientes saberes básicos recogidos en el Real Decreto 243/2022, de 5 de abril:

A. Sociedades en el tiempo:

- **13:** “Los conflictos fratricidas en el mundo contemporáneo: pasados traumáticos y memoria colectiva. Reconocimiento, reparación y dignificación de las víctimas de la violencia”.

- **15:** “La evolución de la situación de la mujer en la sociedad contemporánea: mecanismos de dominación y sumisión y cambios socioculturales. El movimiento por la emancipación de la mujer y la lucha por la igualdad: origen y desarrollo de los movimientos feministas”.

C. Compromiso cívico:

- **3:** “Igualdad de género: situación de la mujer en el mundo y actitudes frente a la discriminación y en favor de la igualdad efectiva entre mujeres y hombres”.

4.5 Situación de Aprendizaje: *Woman, life, freedom*

Justificación: Ante un alumnado que en su mayoría cumplirá su mayoría de edad durante el próximo curso, es fundamental que tengan una toma de contacto real con la trascendencia que tienen ser sujetos de una sociedad democrática, con derechos y obligaciones. Muchas veces, el conocimiento de estos derechos y libertades resulta en

algo ambiguo y desconocido para el alumnado, por eso el aprendizaje a través de la historia resulta fundamental si se quiere conocer la relevancia de los hechos y como el diseño de la sociedad moldea no sólo esquemas de pensamiento sino también pautas de comportamiento dentro de la misma. En un momento en el que las redes sociales están inundadas de contenidos donde se alude a cuestiones como el feminismo o la igualdad en términos generales, es crucial que se trabaje en las aulas de una manera organizada para interiorizar mejor principios que pretenden construir una sociedad más justa, más respetuosa y mejor integrada. A través de un hecho histórico como fueron los acontecimientos de la Revolución Islámica iraní de 1979, y su enorme impacto emocional principalmente en las mujeres iraníes, podemos extraer numerosas lecciones con las que nuestro alumnado empatice de manera directa, que las extrapole a otro contexto más cercano como es el suyo propio, y sean ellos y ellas los que tomen la iniciativa para ser protagonistas de su formación como personas y futuros adultos.

A través del análisis de acontecimientos históricos y de información, el trabajo a través de los Derechos Humanos, la investigación, la reflexión conjunta y mediante las nuevas tecnologías nuestro primer objetivo es construir sencillos trabajos y proyectos con los que compartir esas lecciones aprendidas con otros. Trabajaremos tomando la iniciativa y siendo los primeros que en nuestro propio centro nos tomamos muy en serio el trabajo competencial en principios basados en la igualdad entre hombres y mujeres, dando pasos que sirvan de ejemplo para que los demás tomen también esa iniciativa. Así de esta manera nuestra prioridad y reto es generar conciencia cívica primero en nosotros mismos para crear y generar conciencia también en otros.

Estamos siendo testigos en los medios de comunicación y en las redes sociales de la vulneración sistemática de los derechos de las mujeres en Irán por parte de las autoridades civiles y políticas. Tras la muerte de la joven Masha Amini, a manos de la policía iraní por no llevar el velo bien colocado, cientos de mujeres de todas las edades salen a las calles quemando sus velos en contra de la obligatoriedad del mismo en los espacios públicos. A raíz de estos hechos, la labor es conocer qué acontecimientos históricos explican el Irán actual, y a través de lo que aprendemos de la actualidad, extraer lecciones históricas que permitan al alumnado y a otros sensibilizarse y actuar contra la discriminación y una férrea defensa de los valores democráticos amparados en los Derechos Humanos.

Por otro lado, el mensaje que se pretende transmitir en el aula es el de oponernos a cualquier política o decisión que vulnere los principios de libertad de fe, defendiendo la tolerancia entre religiones, amparando el derecho a la libertad, siendo todos estos principios recogidos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

Sesión 1: Revolución Islámica, ¿qué fue?

Para esta primera sesión, recurrimos al método aula invertida o flipped classroom, el alumnado previamente ha visionado en casa el vídeo *Cómo llegó al poder el régimen que gobierna la República Islámica de Irán* de BBC Mundo. De esta manera, los alumnos tienen una primera toma de contacto con el tema de la Revolución Islámica, centrándose en el aprendizaje de hechos históricos.

- Actividad 1: Se preguntará a un alumno o alumna al azar para que explique de forma resumida ante el resto de la clase los principales acontecimientos que se describen en el vídeo visualizado previamente . (5 min)
- Actividad 2: Se entregará a los alumnos una ficha de preguntas sobre la Revolución Islámica, en dónde tengan que responder a cuestiones tales como: cómo ocurrió la Revolución, quiénes fueron los principales protagonistas, qué consecuencias tuvo para la población y concretamente cuáles fueron las consecuencias para las mujeres.
- Actividad 3: Se elegirá por sorteo a un par de alumnos y alumnas para que hagan una breve exposición de las respuestas que hayan escrito. (15 min)

Sesión 2: Irán (...-1979) / Irán hoy

Para esta sesión, el alumnado ya conoce los hechos históricos, ahora el objetivo es comprender la trascendencia los acontecimientos que se produjeron durante la Revolución Islámica, y que este sea capaz de comprender las consecuencias directas de este período para la población femenina iraní, y que puedan hacer una interpretación propia de cómo perciben los cambios acontecidos.

- Actividad 1: se proyectarán dos fotografías en la pizarra, un grupo de mujeres iraníes en 1978 y otro grupo en los años 80, y se les preguntará a los alumnos si pueden interpretar con sus propias palabras qué ocurre en ambas imágenes comparándolas. (10 min)
- Actividad 2: mediante el uso de los ordenadores del centro, se pedirá a los alumnos por parejas que realicen una breve búsqueda de información en internet (medios de comunicación, vídeos, de canales de historia, etc) en donde tengan que averiguar la

situación de las mujeres en el Irán anterior y posterior a la Revolución de 1979, qué desigualdades existen entre hombres y mujeres, poniendo ejemplos sobre las condiciones de vida para las mujeres en un período y en otro, y explicando qué diferencias encuentran entre ambos períodos. Tras dicha búsqueda, ya de forma individual, deberán elaborar un resumen en donde respondan a todas esas preguntas y realicen una interpretación y valoración personal de cómo sería para ellos vivir en esas condiciones sociales. (40 min)

Sesión 3: Trabajar por la igualdad

A partir de lo que ya hemos visto en las dos sesiones anteriores, se planteará a nuestro alumnado un Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), con el fin de aplicar parte de los contenidos que hemos visto. Se le comentará a nuestro alumnado que la página web del centro, concretamente su apartado de igualdad, está vacío de contenido, y el objetivo es rellenar ese espacio con contenidos elaborados por ellos y ellas, siendo los primeros que darán ejemplo al resto del instituto.

Una vez interiorizada la trascendencia de los acontecimientos a consecuencia de la Revolución Islámica y su correspondiente impacto social y emocional, plantearemos durante esta sesión a los alumnos y alumnas el siguiente trabajo:

-Simularemos que el Instituto nos ha pedido organizar una campaña contra la discriminación femenina y que nos apoyemos en casos reales. Para ello, primero buscaremos en internet la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948 y leeremos los capítulos correspondientes a Derechos y Libertades esenciales de todo ser humano. Una vez leídos y analizados, los alumnos pueden aplicar el conocimiento adquirido sobre la regresión de los Derechos Humanos, concretamente los derechos de la mujer en Irán, y señalar qué ejemplos de artículos están siendo violados por parte de la República Islámica de Irán. A su vez, deberán identificar hechos o casos concretos de violación de los Derechos de las mujeres que suceden actualmente en Irán, y valorar el papel de las mujeres iraníes en dicha lucha por la regresión y violación de derechos que están sufriendo.

Una vez recopilen esa información, deberán elaborar un póster en inglés donde denuncien esa violación de los Derechos Humanos hacia las mujeres. Para ello se dividirán en 6 grupos de máximo 5 alumnos por cada uno, la lista de miembros de cada equipo será elaborada por el docente para hacerlos de la forma más heterogénea y justamente posible. En dicho póster tiene que reflejar su valoración personal sobre el papel de los colectivos feministas iraníes y su visión ante tal regresión democrática, siempre respetando los principios de libertad religiosa y cultural.

-Si algún alumno o alumna estuviera interesado/a se le planteará en lugar de realizar el póster, realizar una investigación sobre algunos de los colectivos de mujeres o personalidades iraníes que luchan por los Derechos de la mujer en su país, para conocer cuál sido su biografía en el activismo, a qué situaciones se han enfrentado, qué ejemplos de resistencia pueden encontrar ante la represión del régimen iraní. En dicho trabajo, deberán señalar qué implicaciones ha podido tener su lucha en su vida personal, cómo es posible afrontar una represión tan dura y expongan su propio análisis de cómo ellos enfrentarían dichas situaciones si estuvieran en su lugar.

La elaboración del póster corresponde a la primera parte de nuestro ABP, el cuál subiremos en un blog diseñado por el docente, titulado "*Women, life, freedom*", para que el alumnado cuelgue sus trabajos, más el producto final que consistirá en la elaboración por parte de cada alumno o alumna de un vídeo en formato Tik-tok o podcast, de un máximo de 5 min, en el que tendrán que exponer:

-Los acontecimientos históricos de la Revolución Islámica de 1979 que dieron lugar a la actual represión y violencia hacia las mujeres.

-Denuncien la violación de los Derechos Humanos en Irán y solidaricen con los movimientos de resistencia existentes, pasados o presentes.

-Exponer sus ideales de libertad, democracia e igualdad, y la consideración que tiene para ellos y ellas en su día a día, viéndose a sí mismos como futuros ciudadanos democráticos.

Todo ello bajo la perspectiva de tolerancia en base a los principios de libertades civiles, políticas, religiosas y culturales, tales como alude el discurso feminista interseccional.

Este producto final se irá elaborando en el transcurso de las sesiones, en las que el alumnado podrá perfilar el contenido de su vídeo o podcast con lo que aprendamos de las actividades que desarrollaremos durante las mismas. Todos los trabajos que se desarrollen a lo largo de toda esta Situación de Aprendizaje serán subidos al blog, del cuál habilitaremos un enlace del mismo para ponerlo en la página web del centro en el apartado del Plan de Igualdad. El objetivo último es hacer gala de la defensa de los valores y de la lucha por la igualdad, libertad y justicia que nuestro instituto defiende entre sus valores. El alumnado de este curso sería el primero que realiza una aportación de este nivel para todo nuestro centro, habilitando y compartiendo un

espacio de conocimiento para el resto de alumnos y alumnas, dándole un sentido pragmático y educativo a todo su estudio y trabajo realizado.

Sesión 4: Mahsa Amini 2022

En esta sesión el objetivo es analizar conjuntamente lo que hemos aprendido lo que supuso la Revolución Islámica de 1979, y qué lecciones podemos extraer de ella y qué conclusiones nos puede llevar, se ha evidenciado la existencia de desigualdades entre hombres y mujeres en Irán, ahora deben conocer la importancia de los movimientos que han luchado por la igualdad en Irán, a qué estructuras de poder y dominio autoritarias desafían estos movimientos que luchan por sus fines y qué consecuencias pueden derivar de ello.

- Actividad 1: el docente proyectará a los alumnos y alumnas información de diferentes medios de actualidad sobre las recientes protestas en Irán por la muerte de la joven Mahsa Amini, cuáles han sido los desencadenantes, cuál ha sido la reacción de la sociedad iraní, quién lidera y apoya las protestas, qué están reivindicando los manifestantes y qué consecuencias están padeciendo. (10 min)

- Actividad 2: Durante el resto de la sesión, el alumnado realizará un pequeño trabajo de investigación por grupos, a través de la búsqueda de información en internet, similar a la que el docente ha proyectado anteriormente, cuyo resultado final sea hacer un comentario de alrededor de 1000 palabras en donde expliquen:

- Qué mecanismos de control y dominio ejerce el régimen iraní frente a las protestas y con qué fundamento los lleva a cabo.

- Qué papel están asumiendo los colectivos feministas en Irán en estas protestas y qué ideas justifican esas acciones, analizando la trascendencia de las mismas.

- Qué relación e importancia tienen estas luchas de las mujeres, si se puede atribuir la dimensión de las protestas con el desgaste del régimen iraní y si creen pueden acabar con el mismo.

Esta actividad se realizará siguiendo el formato de trabajo cooperativo. Los grupos que organizó el docente en la sesión anterior para la elaboración del póster serán los mismos para la elaboración de este trabajo. Los miembros deberán repartirse los siguientes roles: secretario/a, coordinador/a, portavoz, supervisor/a y ayudante. Los

resultados del informe los mostrarán en una pequeña exposición oral de unos 5-7 min durante la sesión 6, exponiendo las conclusiones del mismo en inglés.

Sesión 5: *My stolen Revolution/Mi Revolución robada*

En esta sesión vamos a incidir principalmente en las consideraciones personales del alumnado. Hemos realizado una búsqueda de información de hechos que emanan de un acontecimiento histórico como la Revolución de 1979 donde se extraen una serie de consecuencias sociales. A partir de lo que hemos investigado y trabajado, vamos a evaluar o justificar las consideraciones que hemos podido extraer de esta situación de aprendizaje.

-Actividad 1: Se visionará en clase algunos fragmentos del documental *My stolen Revolution* de Nahid Persson Sarvestani, con audio en inglés y subtitulación en castellano, en donde se cuenta la experiencia de 6 mujeres iraníes que se exiliaron tras haber sido perseguidas, torturadas y encarceladas por ser opositoras al régimen surgido tras la Revolución, y oponerse a sus políticas sexistas y discriminatorias hacia las mujeres. Se pedirá al alumnado que preste atención a qué tipo de represión enfrentan dichas mujeres, cuál es la motivación por la que luchan, y por qué son perseguidas. (10 min)

-Actividad 2: Para analizar la información que conocemos, se realizará un pequeño debate en clase en donde se planteará lo siguiente: a raíz del documental que acabamos de ver, y sabiendo que los movimientos feministas emergen en diferentes partes del mundo, como hemos visto en el caso de Irán, y las causas que defienden están contempladas en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, ¿por qué hay tanta crítica hacia ellos en la actualidad? ¿Cuál es tu opinión sobre ello? ¿Con qué argumentos apoyas tu punto de vista? Viendo las experiencias de estas mujeres ¿qué es la libertad y por qué crees que se debería luchar por ella? (40 min)

A raíz de lo que hemos podido analizar, trabajar y aprender en esta clase y en las anteriores, los alumnos y alumnas dispondrán de suficientes recursos para elaborar un análisis propio con el que elaborar la parte final de nuestro ABP, que es el producto final consistente en el Tik-tok, Reel o podcast.

Sesión 6: *Women, life, freedom*

-Actividad 1: Exposiciones de los comentarios de la Sesión 4. (30 min)

-Actividad 2: Proyección de algunos de los productos finales elaborados. Comentaremos algunos de los que se han elaborado, si tienen dudas sobre lo que se ha elaborado en esta sesión, qué les gustaría incorporar o modificar en esta Situación de Aprendizaje, qué cambios harían para que fuese más dinámica y preguntar qué plantearían como alternativa a esta secuencia didáctica.

Teniendo en cuenta que esta secuencia se desarrollará en torno al mes de mayo, posiblemente en la primera mitad del mismo, trabajaremos para tener los productos finales preparados para antes del día 16, que coincide con el Día Internacional de la Convivencia en Paz, anunciando que la página web del instituto, en su portal de Igualdad de Género está disponible el formato de trabajo que nuestros estudiantes de bachillerato han elaborado para el centro. Vinculamos la lucha feminista interseccional, aglutinando todas las sensibilidades religiosas y culturales, con el desarrollo de una convivencia cívica y democrática basada en la igualdad, porque sin esta la Paz nunca podrá ser real.

4.6 Evaluación:

Para el presente apartado de evaluación, nuestra Situación de Aprendizaje tiene como objetivos que el alumnado haga un ejercicio de empatía hacia los colectivos que más sufren por su lucha por los Derechos Humanos, en este caso hemos escogido el de la situación de la mujer en Irán, para ello es importante que además de conocer los hechos históricos que emanan de una situación violenta que se da actualmente en dicho país, para que a partir de ahí, sea también capaz de extraer esas lecciones e interiorizarlas como propias. Como se podrá comprobar más adelante, se proporcionarán a los alumnos y alumnas los instrumentos de evaluación en forma de rúbricas para que sepan exactamente lo que se les pide y el grado de esfuerzo e implicación que se espera por su parte.

Los diferentes instrumentos que el alumnado ha trabajado tanto en clase como en casa, deben permitirle poner en práctica habilidades como la argumentación razonada, previamente analizando la situación o condiciones de vida de colectivos vulnerables o perseguidos, hacer una extracción de información útil para dar forma a esas argumentaciones, y a través de un intercambio de ideas e impresiones extraer una visión global que el alumnado pueda entender como propia. Por otro lado, el producto final permitirá ver si el alumno ha integrado bien los conocimientos trabajados, y si

refleja el grado de compromiso y empatía hacia los valores que esta situación de aprendizaje defiende.

4.6.1 Criterios de Evaluación:

- **Competencia específica 3:**

3.3 Deducir a través del estudio crítico de noticias y datos estadísticos la evolución del estado social, identificando los logros y retrocesos experimentados y las medidas adoptadas por los diferentes estados contemporáneos, así como los límites y retos de futuro, desde una perspectiva solidaria en favor de los colectivos más vulnerables.

- **Competencia específica 7:**

7.1 Generar opiniones argumentadas, debatir y transferir ideas y conocimientos sobre la función que han desempeñado el pensamiento y las ideologías en la transformación de la realidad, desde los orígenes de la Edad Contemporánea hasta la actualidad, comprendiendo y contextualizando dicho fenómeno a través del trabajo sobre textos históricos e historiográficos y de fuentes literarias, del cine y otros documentos audiovisuales.

7.2 Abordar críticamente los principales temas clave de la historia y de la actualidad a través de la aproximación a las principales corrientes historiográficas y a los usos que se hacen de la historia, valorando críticamente los principales proyectos sociales, políticos y culturales que han tenido lugar en la historia contemporánea desde la perspectiva ética contenida en la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

- **Competencia específica 8:**

8.1 Analizar los cambios y permanencias en la historia, atendiendo a procesos de más larga duración, como los comportamientos demográficos, ciclos vitales y modos de vida en la sociedad contemporánea, a través del acercamiento al pensamiento histórico y la realización de proyectos de investigación, identificando los mecanismos de control, dominio y sumisión, los roles de género y edad asignados, así como los escenarios de lucha por la dignidad y contra la discriminación de diversos colectivos.

8.2 Contrastar el papel relegado de la mujer en la historia contemporánea, identificando y valorando la importancia de las figuras individuales y colectivas como protagonistas anónimas de la historia contemporánea, así como el papel de los movimientos feministas en el reconocimiento de sus derechos y en el logro de la igualdad efectiva de mujeres y hombres, así como la corresponsabilidad en el cuidado de las personas.

4.6.2 Indicadores:

Para evaluar las diferentes partes del trabajo de la Situación de Aprendizaje, pondremos nota en cada una de las mismas, en una escala puntuada entre 4 y 1 (4=excelente, 1=insuficiente). La nota total de esta Situación de Aprendizaje será la suma total que el alumno o alumna haya adquirido en cada una de las actividades, existiendo una puntuación máxima de 64 puntos, siendo necesario para aprobar esta Situación de Aprendizaje de un mínimo de 32 puntos . Las actividades son: el resumen, el póster o el proyecto de investigación alternativo, el comentario, el debate y el producto final vídeo/podcast.

-Rúbrica Resumen:

Categoría	Excelente (4)	Satisfactorio (3)	Mejorable (2)	Insuficiente (1)	Total
Síntesis	Expresa el contenido con sus propias palabras, mencionan todos los elementos planteados sin excederse en longitud ni respondiendo de forma simple	Realiza un resumen que se ajusta en longitud y comenta todo lo que se ha planteado, aunque no lo ha hecho con sus propias palabras	El resumen es demasiado corto o demasiado largo, comenta algo de lo que se le pide pero no lo ha hecho con sus palabras	No ha respondido a casi nada de lo que se le ha pedido	
Interpretación	Realiza una interpretación en base a una	Realiza un comentario en base a su punto de vista, de	Interpreta los hechos según su punto de	No ha realizado ninguna interpretación	

	valoración personal, de manera argumentada, comentando aspectos que llaman su atención y los relaciona con su propio contexto	manera argumentada, aunque no lo interrelaciona con su propio contexto personal	vista, aunque no lo argumenta con hechos o lo relaciona con su propia realidad	n y se limita a hablar de los hechos	
Contenidos	Responde detalladamente a las cuestiones planteadas e incluso profundiza y amplía comentando otros aspectos que tienen relación	Responde y expresa correctamente a en sus respuestas a las cuestiones que se le ha planteado de forma detallada	Responde solo a alguna de las preguntas, o solo se limita a responder sin comentar ningún detalle	No se ajusta a las cuestiones planteadas o directamente no las responde	

Tabla 1: Rúbrica resumen. Fuente: elaboración propia

-Rúbrica Póster:

Categoría	Excelente (4)	Satisfactorio (3)	Mejorable (2)	Insuficiente (1)	Total
Trabajo Cooperativo en el aula	Todos los miembros del equipo han participado activamente en las tareas propuestas y han colaborado ayudando a los demás	La mayor parte de los miembros del equipo han participado activamente en las tareas propuestas y han colaborado ayudando a los demás.	La mitad de los miembros del equipo ha participado activamente en las tareas propuestas y han colaborado ayudándose entre sí.	Solo un miembro del equipo (o ninguno) ha participado de forma activa en las tareas propuestas y no ha habido colaboración ni ayuda entre ellos.	
Originalidad	Tanto el	Aunque la	Uno o más de	No se ha llegado	

	contenido, como la organización de la información y la expresión son correctos en su totalidad	exposición en general es correcta hay pequeños aspectos que se pueden mejorar	los ítems: contenido, organización de la información o expresión deben ser más adecuados	al mínimo en ninguno de los ítems de la exposición grupal	
Contenidos	Responden a las cuestiones planteadas por el docente. Mostrando así el desarrollo de un discurso crítico y reflexivo sobre las cuestiones planteadas.	Responde las cuestiones planteadas por el docente y da pequeños matices de generar un pensamiento crítico, pero no llega a desarrollar dicho pensamiento crítico y con relación a los contenidos vistos en clase.	Responde a las cuestiones planteadas, pero de una manera muy superficial. No profundiza en la búsqueda de elementos que permitan un mayor desarrollo del discurso.	No se ajusta a las cuestiones planteadas. El alumnado no se ajusta a los contenidos preguntados por el docente. No expandiendo los conocimientos más allá de lo meramente visto en clase.	

Tabla 2: Rúbrica póster. Fuente: elaboración propia.

-Trabajo de investigación alternativo al póster

Categoría	Excelente (4)	Satisfactorio (3)	Mejorable (2)	Insuficiente (1)	Total
Presentación	La redacción es correcta, la expresión y el vocabulario muestran formalidad, y la extensión no es demasiado corta o larga	La mayor parte de la redacción del texto es correcta, y ha usado un vocabulario correcto para el nivel de trabajo	La extensión es un poco corta y la redacción del texto es algo informal para un trabajo de estas características	La extensión es corta y l	
Contenidos	Tanto el contenido, como la organización de la información son correctos en su totalidad. Ha buscado colectivos o figuras o	El contenido y la organización es correcta y la información y datos aportados son correctos	Comenta la historia de algún colectivo o activista pero no muestra la relevancia de sus actos	No se ha llegado al mínimo exigible a contenidos y organización	

	activistas relevantes y ha aportado más cosas de las que se planteaban				
Análisis	Muestra implicaciones del activismo a través de un discurso crítico y reflexivo sobre las cuestiones planteadas, relacionando con su propio contexto social y personal	Analiza las implicaciones de los colectivos feministas iraníes y realiza aportaciones críticas de la acción de los mismos	El análisis no es lo suficientemente profundo, intenta valorar su acción pero se queda en la mera descripción	No se ajusta a ningún nivel de análisis .	

Tabla 3: Rúbrica póster Trabajo alternativo. Fuente: elaboración propia

-Rúbrica comentario

Categoría	Excelente (4)	Satisfactorio (3)	Mejorable (2)	Insuficiente (1)	Total
Calidad de las respuestas	Ha respondido correctamente a todas las preguntas yendo más allá de lo que se le ha solicitado	Responde con acierto a la mayor parte de las preguntas o ha respondido a casi todas	Refleja en el trabajo las preguntas aunque el nivel de comprensión de las mismas es cuestionable	No ha sabido responder a las preguntas o no ha reflejado el contenido de las mismas en su trabajo	
Calidad del análisis	El grupo ha realizado un análisis detallado de la situación planteada, justificando con motivos y razonamientos variado el porqué de sus conclusiones, apoyándose en ejemplos	Han analizado la situación con detalle y aportando información relevante y respondiendo a los puntos planteados, aportan sus conclusiones aunque sería necesaria más justificación o información	Ha realizado un análisis detallado de la situación pero sus conclusiones no están lo suficientemente justificadas o directamente no las aportan	No ha realizado análisis alguno o simplemente se han limitado a describir la situación	

Extensión	La extensión del trabajo es correcta, no supera en exceso el límite de palabras, y se ajusta en forma y contenido	La extensión ronda el límite establecido y se ajusta en forma y contenido	La extensión se queda cerca de las 1000 palabras pero presenta todo el contenido de forma correcta	Le falta mucho para llegar al límite establecido	
Exposición del trabajo	El grupo ha hecho una buena exposición de los contenidos, utilizando otros soportes como presentación e imágenes, el lenguaje ha sido correcto y formal	El grupo ha realizado una buena exposición con un lenguaje correcto, formal y adecuado	La expresión ha estado falta de una expresión adecuada y formal, rozando la mera descripción de los contenidos	El grupo se ha limitado a expresar los resultados sin ningún tipo de estructura y no ha sido comprensible	

Tabla 4: Rúbrica comentario. Fuente: elaboración propia

-Rúbrica de Debate Sesión 5:

Categoría	Excelente (4)	Satisfactorio (3)	Mejorable (2)	Insuficiente (1)	Total
Participación	Ha participado en 2 o más ocasiones, con aportaciones claras y elaboradas	Ha participado en al menos una ocasión, con una aportación clara y bien fundamentada	Ha participado en el debate en al menos una ocasión, pero expresando una opinión muy superficial y poco elaborada	No ha participado en ninguna ocasión	
Argumentación	Las opiniones del alumno/a durante el debate han sido fundamentadas en hechos, ha debatido con argumentos sólidos	Los argumentos del alumno/a han sido válidos aunque con escasa relación con lo que hemos visto en clase	Los argumentos empleados no son muy elaborados aunque se muestra convincente en sus ideas	La argumentación es nula y muy superficial	
Originalidad	Realiza aportaciones	Comenta aspectos que podrían ser	Realiza alguna aportación pero	No ha realizado ninguna	

	novedosas para enriquecer el debate y facilitar la transmisión de nuevas ideas o criterios	relevantes aunque no los ha desarrollado lo suficiente	no ha sido lo suficientemente relevante en cuanto al tema	aportación al debate	
--	--	--	---	----------------------	--

Tabla 5: Rúbrica Debate. Fuente: elaboración propia

-Producto final Tik-Tok, Reel o Podcast:

Categoría	Excelente (4)	Satisfactorio (3)	Mejorable (2)	Insuficiente (1)	Total
Contenidos	El contenido del vídeo/podcast engloba todos los aprendizajes y reflexiones trabajados en esta Situación de Aprendizaje, aportando ideas o consideraciones que van más allá de las vistas en clase	El contenido contiene reflexiones y refleja fielmente el aprendizaje adquirido en esta Situación de Aprendizaje	El contenido refleja algunos de los aprendizajes y algunos de los saberes adquiridos	No refleja ningún aprendizaje, ni ninguna reflexión	
Originalidad	El vídeo/podcast del alumno/a es muy dinámico, genera impacto visual y favorece la atención hacia los contenidos que se están trabajando	La presentación es correcta y se atiende a lo exigido	El producto final no es del todo llamativo, aunque se aprecia cierto esfuerzo por parte del alumno/a	El producto final no tiene ninguna clase de originalidad, se limita a expresar los conocimientos sin generar ningún tipo de atención	
Conclusión	La conclusión del trabajo por parte del alumno/a lleva	La conclusión en el producto destacan hechos significativos que	La conclusión funciona a modo resumen, el alumno	El alumno/a no ha adquirido ninguna enseñanza y se	

	a destacar hechos en donde muestran empatía y asumen como propias las lecciones adquiridas	han aprendido en esta Situación de Aprendizaje	realiza alguna aportación propia pero no refleja lecciones aprendidas	limita a hacer un resumen de los hechos	
--	--	--	---	---	--

Tabla 6: Rúbrica Producto final. Fuente: elaboración propia.

4.7 Metodología:

La presente proyección didáctica sigue una metodología centrada en el trabajo de problemas socialmente relevantes en el aula. Se ha escogido un tema que conecta con la sensibilidad del alumnado e implica al mismo a manifestar y trabajar determinadas emociones para conectar con los contenidos históricos que se enseñan en la asignatura. Para el diseño de las diferentes sesiones de esta Situación de Aprendizaje, he escogido la taxonomía de Andersen, centrando cada sesión en un proceso cognitivo diferente que permita andamiar el aprendizaje desde el nivel inferior a nivel superior, siguiendo en dicho orden los procesos van desde recordar conocimientos previos, la comprensión de lo que nos interesa conocer, aplicar lo aprendido, analizar para sacar nuevos detalles, evaluar para justificar las opiniones surgidas, y terminar con la creación de un producto final.

Para el desarrollo de las diferentes actividades se ha hecho una combinación de diferentes formas de trabajo, habiendo actividades que se realizan de manera individual, otras por parejas de dos y otras de manera colectiva, pudiendo evaluar el nivel de implicación cada alumno, a la vez que se intenta facilitar su participación e involucración gracias al trabajo cooperativo. De esta manera intentamos aglutinar diferentes metodologías de trabajo para adaptarnos mejor al desempeño preferido del alumnado.

Ante un alumnado generalmente más desmotivado y con escasa preferencia por la memorización de contenidos, el trabajo consistente en analizar los detalles concretos y las lecciones históricas que podemos aprender de los conocimientos pueden generar un mejor ambiente de trabajo y que el alumnado se implique aportando sus consideraciones o dando el enfoque que estime oportuno. Igualmente a través de las rúbricas de evaluación el alumno o alumna va a saber en cada momento qué se le va a pedir en cada actividad, con lo cuál nos aproximamos mejor a los objetivos de esta Situación de Aprendizaje, más sobre todo en actividades como el debate o el póster.

Por último, atendiendo al objetivo final de esta proyección didáctica, el producto final consistente en la elaboración de un vídeo o podcast para motivar y concienciar a los alumnos, a la vez que relaciona su trabajo con un Aprendizaje Basado en Servicio, ya que los trabajos irán destinados a aportar contenido a la página del instituto sobre la Educación en principios basados en la igualdad de género, y la cercanía con otras culturas, trabajando desde un enfoque basado en el feminismo interseccional.

4.8 Recursos:

Sesión 1:



Fuente: Youtube

<https://www.youtube.com/watch?v=1wGiAX2C-g&t=160s>

Revolución Islámica de Irán de 1979

Tras el visionado del vídeo *“Cómo llegó al poder el régimen que gobierna la República Islámica de Irán”* responde a las siguientes preguntas:

- ¿Cómo ocurrió la Revolución Islámica de 1979?
- ¿Quiénes fueron sus principales protagonistas?
- ¿Qué impacto tuvo sobre la población?
- ¿Qué consecuencias trajo la Revolución para las mujeres iraníes?

Imagen 2: Cuestionario de preguntas sobre la Revolución Islámica de Irán de 1979.

Fuente: elaboración propia.

<https://docs.google.com/document/d/1pxBf9TMbXhAF6t8CCD5GxKhoTyBEJWi6HL3yTGoU0dw/edit>

Sesión 2:



Golestan, Hengameh (1979) *Iranian women protesting against the Hijab law in Tehran 1979* (Fotografía).

<https://www.theguardian.com/artanddesign/2015/sep/03/hengameh-golestans-best-photograph-iranian-women-rebel-against-the-1979-hijab-law>



Mehri, Behrouz (2005) *Walking in Tehran 2005*. (Fotografía) Iranian women - before and after Islamic Revolution, BBC World News

<https://www.bbc.com/news/world-middle-east-47032829>

Sesión 4:



IRÁN-MAHSA AMINI: Al menos 8 PERSONAS han FALLECIDO durante las PROTESTAS tras su MUERTE | RTVE

91 K visualizaciones • hace 9 meses

RTVE Noticias

Hijabs quemados como símbolo de condena y protesta en Irán. Es la imagen de unas movilizaciones que ya han c

Fuente: Youtube

<https://www.youtube.com/watch?v=wPp-vTTc54M>



Los videos que muestran cómo se extendieron las protestas en Irán por la muerte de Mahsa Amini

197 K visualizaciones • hace 9 meses

BBC News Mundo

La muerte de la joven de 22 años Mahsa Amini tras ser detenida por la policía en Irán ha desatado protestas sin precedente

Subtítulos

Fuente: Youtube

<https://www.youtube.com/watch?v=djwFy6ZS00k>



La situación en Irán tras la muerte de Mahsa Amini | EL PAÍS

2 K visualizaciones • hace 4 meses

El País

Cinco meses después de la muerte de Mahsa Amini, la joven iraní de 22 años que fue detenid

Fuente: Youtube

<https://www.youtube.com/watch?v=EoAH8ZStK0U>

4.9 Mapa de desempeño:

MAPA DE DESEMPEÑO			
SESIONES	SABERES BÁSICOS	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
1	A.13, C.3	3	3.3
2	A.15, C.3	3	3.3
3	A.15, C.3	3,7	3.3, 7.2, 8.2
4	A.15	8	3.3, 8.1, 8.2
5	A.15	3,7	7.1, 7.2, 8.2
6	C.3	8	7.2, 8.2

Tabla 7: Mapa de desempeño. Fuente: elaboración propia.

4.10 Temporalización

Esta proyección didáctica se desarrollará a lo largo de una semana y media lectiva. Teniendo en cuenta que el alumnado de 1º de Bachillerato se encuentra en un curso con alta carga lectiva y de diferentes asignaturas. La asignatura de Historia del Mundo Contemporáneo donde se trabaja esta secuencia didáctica se imparte durante 4 horas semanales, con lo cual podremos desempeñar todo el trabajo con el tiempo suficiente y coherente dentro de una semana y media.

Esta Situación de Aprendizaje será parte del tema abordado correspondiente al estudio de los Procesos de Descolonización durante el siglo XX en África y Asia, con lo cual tendremos que delimitar esta sesión en un espacio de tiempo que nos permita durante el resto del mes tratar el resto del tema. El desempeño de las diferentes actividades en las sesiones está calculado para desempeñarse durante 50 minutos de clase, ya que se tiene en cuenta que se suelen perder alrededor de 10 min hasta que comienza la clase tras el cambio de asignatura.

	<u>Lunes</u>	<u>Martes</u>	<u>Miércoles</u>	<u>Jueves</u>	<u>Viernes</u>
8:15 - 9:15	Sesión 1:				

9:15 - 10:15					
10:15 - 11:15				Sesión 3	
11:15 - 11:45	Recreo	Recreo	Recreo	Recreo	Recreo
11:45 - 12:45			Sesión 2		
12:45 - 13:45					Sesión 4
13:45 - 14:45					

	<u>Lunes</u>	<u>Martes</u>	<u>Miércoles</u>	<u>Jueves</u>	<u>Viernes</u>
8:15 - 9:15	Sesión 5				
9:15 - 10:15					
10:15 - 11:15					
11:15 - 11:45	Recreo	Recreo	Recreo	Recreo	Recreo
11:45 - 12:45			Sesión 6		
12:45 - 13:45					
13:45 - 14:45					

Tabla 8: Temporalización. Fuente: elaboración propia.

4.11. Elementos curriculares complementarios

En base a los principios DUA (Diseño Universal de Aprendizaje) esta propuesta se desarrolla siguiendo unas determinadas pautas para cumplir y acercarnos a las diferentes expectativas del alumnado, e integrando de la mejor manera posible la diversidad del aula.

I Proporcionar múltiples formas de representación:

1 Proporcionar opciones para la percepción

- 1.1 Ofrecer múltiples formas para la modificación y presentación de la información
- 1.2 Ofrecer alternativas para la información auditiva
- 1.3 Ofrecer alternativas para la información visual

2 Proporcionar opciones para el lenguaje, las expresiones matemáticas y los símbolos

- 2.4 Promover la comprensión entre diferentes idiomas
- 2.5 Ilustrar las ideas principales a través de múltiples medios

3 Proporcionar opciones para la comprensión

- 3.1 Activar los conocimientos previos
- 3.2 Destacar patrones, características fundamentales, ideas principales y relación entre ellos
- 3.3 Guiar el procesamiento de la información, la visualización y la manipulación

II Proporcionar múltiples formas de acción y expresión

5 Proporcionar opciones para la expresión y la comunicación

- 5.1 Utilizar múltiples medios de comunicación
- 5.2 Usar múltiples herramientas para la construcción y la comunicación

6 Proporcionar opciones para las funciones ejecutivas

III Proporcionar múltiples formas de implicación

- 6.3 Facilitar la gestión de la información y los recursos

7 Proporcionar opciones para captar el interés

- 7.1 Optimizar la elección individual y la autonomía
- 7.2 Optimizar la relevancia, el valor y la autenticidad

8 Proporcionar opciones para mantener el esfuerzo y la persistencia

- 8.3 Fomentar la colaboración y la mancomunidad

9 Proporcionar opciones para la autorregulación

- 9.1 Promover expectativas y creencias que optimizan la motivación
- 9.2 Facilitar estrategias y habilidades personales para afrontar los problemas de la vida cotidiana

En referencia a la atención de la diversidad en el aula, el diseño de las actividades de las diferentes sesiones tiene en cuenta a la alumna de altas capacidades de dicho curso. Muchas de las actividades se plantean para integrar sus necesidades y

expectativas en el desarrollo de las mismas. Si se presta atención a la sesión 3, se plantea un ejercicio complementario en donde se pide la profundización en los conocimientos mediante la realización de un trabajo de investigación complementario, en donde el alumno o alumna que desee hacerlo, podrá aportar nuevos datos, un análisis más profundo y una reflexión de carácter personal que encajaría a posterior con el resto de actividades que se van a ir desempeñando. Para esta alumna, también se le pedirá que su análisis y reflexiones sean especialmente compartidas en la sesión de debate, para que el resto de los alumnos y alumnas también puedan compartir esa impresión o incluso sentirse más motivados a la hora de opinar o reflexionar sobre los temas que se abordan. Por otro lado, es interesante señalar que el trabajo de forma cooperativa en el aula para la elaboración del póster, se organizará por parte del docente, de manera que los grupos que se conformen sean lo más heterogéneos y diversos posibles y fomentar el trabajo colectivo y el compañerismo entre todos el alumnado.

Habida cuenta de que se trata una temática sobre Derechos Humanos y que alude a aspectos de las características culturales y religiosas de otro país, se atenderá siempre que las conclusiones que se desarrollen en cada trabajo no atenten contra los principios educativos de tolerancia y respeto a la diversidad. Cualquier comentario que no se ajuste al respeto de estos principios será tratado debidamente como incorrecto y reprochable. El objetivo de esta secuencia es aprender del ejemplo de otros, para precisamente disminuir las diferencias entre países y fijar la atención de la importancia de los Derechos Humanos como elemento de unión social, y así generar conciencia para un alumnado que precisa de formación cívica y social como futuros ciudadanos.

Con respecto a otras características personales del alumnado, se plantean diferentes actividades en donde se pongan en valor capacidades más de carácter cognitivo como la búsqueda de información y síntesis de la misma, como la que se plantea en la sesión 4, o actividades con componentes más creativos y expresivos como la elaboración del póster digital. Además se pretenden emplear diversos recursos ya sea visuales, TIC, audiovisuales, cuestionarios para que el alumnado pueda sentirse cómodo en su desempeño con alguno de ellos.

4.12 Innovación educativa

El centro al pertenecer a la red de Escuelas TIC de la Consejería de Educación de Andalucía, dispone de los recursos materiales para la enseñanza mediante el uso de nuevas tecnologías de la información y comunicación. Los principales recursos que se disponen y utilizan para esta secuencia educativa serán los portátiles que dispone el centro, y la cuenta de correo electrónico que todo el alumnado y los docentes

disponen con el que poder usar los recursos que ofrece Google. Principalmente a través de la plataforma Google Classroom el docente podrá habilitar los enlaces de entrega de los materiales que se les pide a los alumnos y alumnas, y así posteriormente recogerlos para que pueda nutrir de contenido el comentado Blog. De esta manera se facilita el esquema de trabajo tanto de docente como de discentes y se agiliza en la temporalización que nos hemos marcado.

Por otro lado, siguiendo el Plan Estratégico de Desarrollo de las Lenguas en Andalucía, que da forma a los programas de educación bilingüe a los que se adscribe el centro, se pretende integrar algunos de los valores para fomentar una educación mediante el aprendizaje integrado de idiomas. El I.E.S Santa Catalina de Alejandría sigue un programa educativo bilingüe en idioma extranjero inglés, en el cuál para los cursos de E.S.O y Bachillerato se plantean impartir al menos una de las materias no lingüísticas, como es el caso de Historia del Mundo Contemporáneo, en inglés. Para esta Situación de Aprendizaje lo que se pretende es trabajar algunas de las habilidades lingüísticas en idioma inglés, concretamente la escritura, a la hora de elaborar el póster se expondrán los contenidos en dicho idioma, la elaboración del coloquio grupal para expresarse oralmente en inglés y en la proyección del documental con audio en inglés y subtitulación en castellano.

Dado que en el Plan Bilingüe del centro no existen criterios que evalúen las habilidades lingüísticas en Bachillerato, nos centraremos en el desempeño y entreno de las mismas para no perder el hábito educativo de enseñanza en esta modalidad.

El Plan Estratégico de las Lenguas así fomenta la educación englobando el desempeño en nuevas tecnologías, el aprendizaje integrado de lenguas, la atención a la diversidad o la interculturalidad entre otros elementos (Plan Estratégico del Desarrollo de las Lenguas en Andalucía, 2016: 14), que son algunas de las prioridades que se fijan en esta Situación de Aprendizaje. Así de esta manera facilitamos el entrenamiento de varias habilidades y damos a entender que el uso de una lengua extranjera no representa un obstáculo, sino que integra mejor los objetivos para los que precisamente se diseña esta proyección educativa.

En cuanto a algunas metodologías empleadas, dado que se precisa de flexibilidad en la temporalización de la secuencia, el uso de una metodología como es el aula invertida nos facilita introducirnos en la materia de forma más rápida y poder ajustarnos a la programación del resto de sesiones. Por otra parte, el Aprendizaje Basado en Problemas, dentro del esquema de problemas socialmente relevantes en el aula, permite apelar de forma más directa a algunas de las preocupaciones e intereses del alumnado, para así facilitar su involucración y estimular su interés, ya de que de esa manera puedan sentirse protagonistas de su propio proceso de aprendizaje, ante a

temáticas que conocen pero no tratan con suficiente profundidad. Máxime cuando se trata de asuntos de interés público pero que no reciben un tratamiento correcto y a veces genera confusión en el propio alumnado.

5. Conclusiones

En base a lo expuesto, esta secuencia didáctica busca estimular y motivar al alumnado a desarrollar pensamiento y conciencia cívica al mostrar problemas socialmente relevantes en el aula. Abordando una temática que está relacionada con la lucha por los derechos de las mujeres, se busca que traten con el tema de una forma directa, deconstruyendo pensamientos infundados que hayan recibido de terceros y formar un pensamiento crítico propio sin faltar con el compromiso en defensa de los Derechos Humanos y por los valores en favor de la igualdad, democracia, justicia y dignidad entre otros.

El alumnado al que va dirigida esta propuesta educativa está completamente integrado en un ecosistema tecnológico en el que las redes sociales actúan como su principal recurso de comunicación e información, el cual en numerosas ocasiones está repleto de bulos y noticias falsas que distorsionan el valor de la democracia y otras libertades sin una base sólida. Por ello, se ha querido hacer hincapié en el uso de instrumentos digitales y que sean conocidos por el alumnado para que los utilicen no solo en beneficio propio, sino también para el de otros. De esta manera, aglutinamos la utilidad práctica y educativa que ha de tener una Situación de Aprendizaje, buscando una finalidad y unos objetivos. El uso de las redes sociales para el desarrollo del producto final busca que el alumnado emplee las habilidades positivas que tienen las mismas, como la facilidad de aglutinar mensajes sociales de una manera dinámica y original, y facilitar su difusión. Se entiende que de esa manera el alumnado no tenga dificultades para superar los objetivos y que además estimule su participación.

Por otra parte, lo que ha cuidado esta Situación de Aprendizaje es facilitar la elección de la manera de trabajar por parte de los estudiantes, que tengan opciones y que puedan desarrollar su creatividad, a la vez que se les marca una hoja de ruta y unos determinados trabajos a realizar. Además, se pretende que el esquema de trabajo represente una combinación del trabajo individual y el cooperativo, de manera que todos los estudiantes puedan trabajar en al menos una ocasión siguiendo un modelo u otro, también de forma heterogénea y que se integren todos el alumnado por una causa común.

Dado que en ocasiones los contenidos de una asignatura como Historia del Mundo Contemporáneo tienden a centrarse en transmitirse de manera que el alumnado solo

potencie su capacidad memorística, se busca que en todo momento se estimule el trabajo competencial y que encuentren el sentido práctico de la asignatura. Ser capaz de extraer lecciones del pasado para que las extrapolen al presente en el que viven, que encuentren el sentido útil de aprender a raíz del conocimiento histórico, que cuestionen y que les ayude a no caer en errores del pasado, para así evitarlo en un futuro. De ahí que el objetivo haya sido intentar crear esa conciencia cívica, más en un contexto de polarización y desinformación como el actual que impregna su realidad más cercana. El trabajo de estas cuestiones de una manera que se pueda adaptar a la realidad del aula, que sea dinámica, creativa, con un sentido práctico y en servicio a los demás pueden ser elementos que ayuden a lograr dichos objetivos personales y educativos.

El impacto que se espera que tenga en el alumnado se vincula con lo anteriormente descrito. Tener una mayor toma de contacto y de manera más directa con acontecimientos que se viven en el presente, fundamentados por unos hechos históricos que tienen origen décadas atrás, y extraer lecciones históricas de los mismos ya que se está produciendo una violación sistemática de los derechos humanos de las mujeres iraníes. Utilizar esta temática lo relaciona automáticamente con la importancia que cada vez están cobrando los movimientos feministas en el mundo, algo que los jóvenes en su entorno discuten y analizan dado que inician su formación como futuros adultos y ciudadanos democráticos. De esta manera se espera que el alumnado se sienta interpelado, y de esa manera se involucre más fácilmente en este proceso educativo, a la vez que sean conscientes de la realidad social en la que se mueven, cómo estos derechos humanos y civiles son frágiles y solo con su defensa activa se pueden proteger, tomando ejemplo de las mujeres que luchan por sus derechos en un país como Irán.

Se ha querido reflejar la trascendencia de cómo acontecimientos históricos que tienen sus raíces décadas atrás, tienen un impacto en la vida diaria de las personas. Ver como las acciones del ayer tienen consecuencias en el hoy presente, y constatar la importancia que tiene el conocimiento histórico para conocer nuestros derechos y libertades esenciales es algo que puede ayudar al alumnado a entender la realidad que le rodea y el mundo en el que se desarrollará. Ver como simples acciones individuales si se suman pueden desencadenar en algo más grande y de carácter colectivo.

6. Bibliografía:

-Abarca Salinas, M.E. (2022). La aventura es descubrirnos: Reflexiones teóricas y metodológicas para una educación e historia feminista “desde la otra esquina”. *Revista Perspectivas: Estudios Sociales y Educación Cívica*. (No. 24) 1-23

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/perspectivas/article/view/16464/23868>

-Arikan, P (2006). *Woman question in the Islamic Republic of Iran and the Islamist Feminist Movement*

https://www.academia.edu/1800017/WOMAN_QUESTION_IN_THE_ISLAMIC_REPUBLIC_OF_IRAN_AND_THE_ISLAMIC_FEMINIST_MOVEMENT

-Bel Martínez, J.C. (2015) El papel de las mujeres en la historia según las imágenes de los libros de texto. Comparación de manuales editados durante la LOE y la LOMCE. *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*. (No. 22) 219-233

<https://revistas.usal.es/tres/index.php/0214-3402/article/view/aula201622219233/17879>

-Farzaneh, D (2014). One Step Forward, Two Steps Back: A Brief History of Legal discriminations against women in Iran and the Violation of International Human Rights. *Annual Survey of International and Comparative Law* Vol. 20, Iss: 1, Article 12 (201-237)

<https://digitalcommons.law.ggu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1188&context=annlsurvey>

-Ferdows, A.K (1983). Women and the Islamic Revolution. *International Journal of Middle East Studies* 15. (283-298)

<https://www.cambridge.org/core/services/aop-cambridge-core/content/view/13D3CED1CC57E0A59311324CE12710A/S0020743800052326a.pdf/women-and-the-islamic-revolution.pdf>

-González-Valencia, G.A., Santisteban-Fernández, A., & Pagès-Blanch, J. (2020) Finalidades de la enseñanza de la historia en futuros profesores. *Revista Internacional en Investigación en Educación*. 13. 1-23.

file:///C:/Users/josep/Downloads/alejandrabolivarc,+magis2526-13ene2020.pdf

-Gil, Ramiro, Prades, J.V., E., S. (2019) Recursos Educativos para una Agenda Feminista desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. *Dossiers Feministes*. (No.25) 57-72

file:///C:/Users/josep/Downloads/Dialnet-RecursosEducativosParaUnaAgendaFeministaDesdeLaDid-7145312.pdf

-Kazanc, Khoroskhavar y Khoroskhavar, A. F & G (1998) *Cahier d'études sur la Méditerranée orientale et le monde turco-iranien* 26. L'individu en Turquie et Iran.

file:///C:/Users/josep/Downloads/cemoti-783.pdf

-Halper, L. (2005). Law and women agency's in post-revolutionary Iran. *Harvard Journal of Law & Gender*. Vol 28.

-Labani Motlag, S. (2015). *Los movimientos de las mujeres y feministas en Irán, un análisis desde la perspectiva de la teoría crítica feminista*.

https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/671359/labani_motlagh_sepideh.pdf?sequence=1&isAllowed=y

-Labani Motlag, S. (2017) Feminismo, identidades culturales y religiosas: algunas claves teóricas y críticas. *Revista Europea de Derechos Fundamentales* (No. 29) 91-115

file:///C:/Users/josep/Downloads/Dialnet-Feminismo Identidades Culturales ReligiosasAlgunasCI-6144001.pdf

-Ley Orgánica 3/2020, de 29 de Diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

-López Facal, R. (2011) Conflictos sociales candentes en el aula. *Documents*.

https://ddd.uab.cat/pub/caplli/2011/240211/quesocvivenciesoc_a2011p65.pdf

-Marolla Gajardo, J.P. (2016). *La inclusión de las mujeres en la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales. Estudio colectivo de casos en las aulas chilenas sobre sus posibilidades y limitaciones*. (Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona)

https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2016/hdl_10803_399346/jpmg1de1.pdf

-Membrado, Z (2022). La Revolución del Velo. *Ideas Políticas*

<https://www.politicaexterior.com/wp-content/uploads/2022/11/08-67-Zahida-Membrado.pdf>

-Merinero Martínez, M.J (2012). El poder catalizador de los intelectuales iraníes. En *Historia Contemporánea* 47 (721-741).

<https://ojs.ehu.eus/index.php/HC/article/view/12813/11593>

-Mir & Khaki, G & G (2015) *Globalization and post-islamic Revolution: A changing Iranian women*

<https://cyberleninka.ru/article/n/globalization-and-post-islamic-revolution-a-changing-iranian-woman/viewer>

-Mohammadi, M. (2007). Iranian women and the Civil Rights Movement in Iran: Feminism Interacted. *Journal of International Women Studies*, 9, 1-21

https://www.academia.edu/69494163/Iranian_Women_and_the_Civil_Rights_Movement_in_Iran_Feminism_Interacted

-Oller, M. (1999). Trabajar problemas sociales en el aula, una alternativa a la transversalidad. (Universidad Autónoma de Barcelona)
file:///C:/Users/josep/Downloads/Dialnet-TrabajarProblemasSocialesEnElAulaUnaAlternativaALa-564907.pdf

-Pagès, J. y Santisteban, A. (2018). La enseñanza de la historia. *Historia y Memoria*. Vol: 17. 11-16

file:///C:/Users/josep/Downloads/Dialnet-Editorial-6686743%20(2).pdf

-Pagès, J. (2002) Aprender a enseñar Historia y Ciencias Sociales: el currículo y la didáctica de las Ciencias Sociales. *Pensamiento Educativo*. Vol. 30. 255-269
<http://www.redae.uc.cl/index.php/pel/article/view/26411/21219>

-Paidar, P (1995). *Women and the political process in twentieth-century Iran*. Cambridge Middle East Studies

-Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de Bachillerato. (BOE núm 82, de 6 de abril de 2022)

-Rodríguez Gauna, M. (2021) *Propuesta didáctica para trabajar la Historia de las Mujeres en cuarto curso de Secundaria desde la Pedagogía Feminista* (Trabajo Final de Máster, Universidad del País Vasco).
https://www.academia.edu/60063126/Propuesta_did%C3%A1ctica_para_trabajar_la_Historia_de_las_Mujeres_en_cuarto_curso_de_Secundaria_desde_la_Pedagog%C3%ADa_Feminista_Trabajo_Fin_de_M%C3%A1ster_UPV_EHU

-Rovira, Rovira Collado y Contreras, J.M, J y N. (2018) Las olas del feminismo a través del cómic: una propuesta didáctica. *Tebeosfera*
https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/101507/1/Olas_Feminismo_Comic_AAVV_Tebeosfera_2018.pdf

-Sadeghi, F (2008). Negotiating with Modernity: Young women and sexuality in Iran. *Comparative studies of South Asia, Africa and Middle East*. Vol 28, No. 2
https://www.academia.edu/38458275/Negotiating_with_Modernity_Young_Women_and_Sexuality_in_Iran

-Santisteban, A. (2019). *La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos*.
file:///C:/Users/josep/Downloads/Dialnet-LaEnsenanzaDeLasCienciasSocialesAPartirDeProblemas-7105038%20(6).pdf

-Triviño Cabrera, L. (2017) "Feminismos, postmodernidad y cultura mediática en las aulas: el videoclip pop estadounidense como herramienta educativa para la discusión de temas controversiales" en *Revista de Investigaciones Feministas* 8 (2), 493-514.

-Wayne Ross, E. (2001). *The Social Studies Curriculum, Purposes, Problems and Possibilities*. State University of New York Press.

7. ANEXOS:

According to Declaration of Human Rights:

ART. 5:

-"No one will suffer from torture and inhumane treatment"

A 16 years old young girl, Nika Shakarami was threw down by police from a rooftop because she was supporting protests against mandatory hijab and singing in public street. In Iran women voice is completely forbidden.



No life deserves to be grabbed because of its ideas, even less when they are defending equality between women and men. We stand with all Iranian brave women who fights for freedom

Imagen 3: ejemplo póster elaborado durante la Sesión 3. Fuente: Elaboración propia.

GIRL POWER

According to the article 2.1, every person must enjoy the same rights of this Declaration, no matter their race, skin, language, religion, sex or political ideology

Unfortunately in Iran, women had no right to watch sports in public stadium...

NOT ANYMORE!



Thanks to pressure and activism of hundreds of thousands of Iranian women, the government has conceded their right to attend public events like sports or concerts. We will use their example to fight against anyone who wants to delete our rights

Imagen 4: ejemplo de póster realizado durante la Sesión 3. Fuente: elaboración propia.



Imagen 5: fragmento documental “My Stolen Revolution” proyectado en la sesión 5 Min: 2:33.



Imagen 6: fragmento documental "My Stolen Revolution" Min. 51:52



Imagen 7: fragmento documental "My Stolen Revolution" Min. 53:05



Imagen 8: muestra del blog elaborado por el docente titulado "Women, life, freedom".
Fuente: elaboración propia.

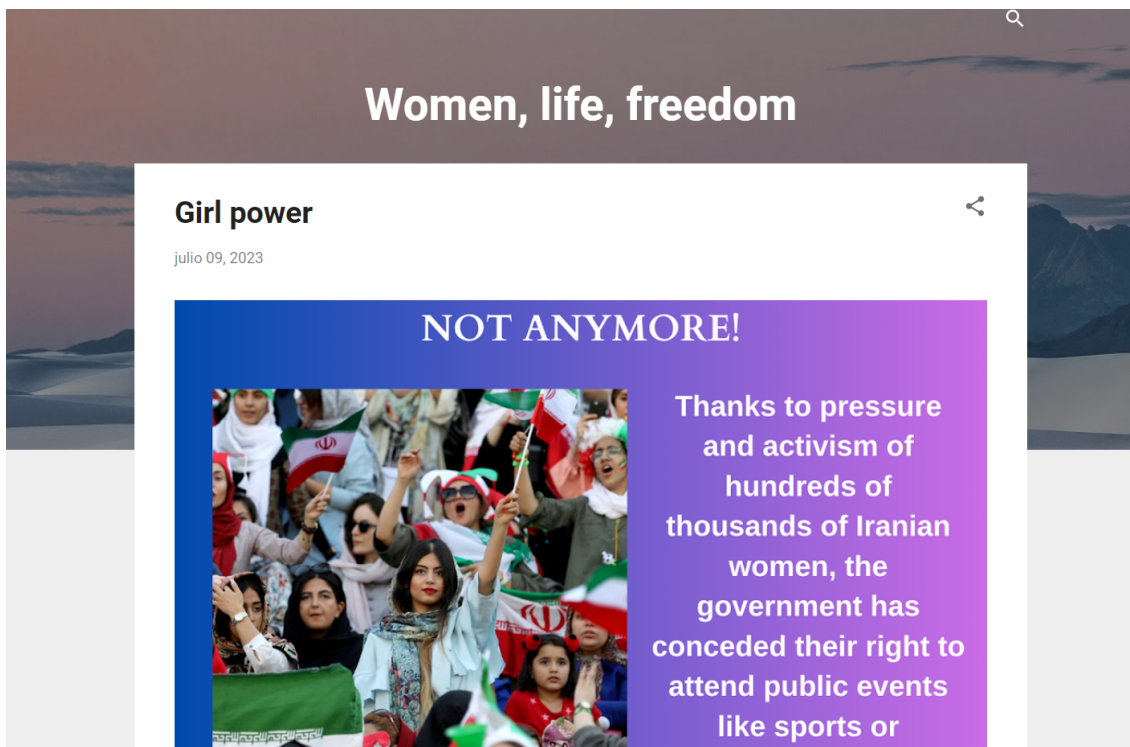


Imagen 9: muestra del blog elaborado por el docente titulado *“Women, life, freedom”*.
Fuente: elaboración propia.