

UN PUEBLO, UN IMPERIO, UN LÍDER.

¿CÓMO UN PUEBLO PUEDE SOMETERSE A
UNA VOLUNTAD TOTALITARIA?

Agustí Zacarés i Romaguera



UN PUEBLO, UN IMPERIO, UN LÍDER.

¿CÓMO UN PUEBLO PUEDE
SOMETERSE A UNA
VOLUNTAD TOTALITARIA?

AGUSTÍ ZACARÉS I ROMAGUERA



VNIVERSITAT
DE VALÈNCIA

UNIVERSITAT DE VALENCIA-ESTUDI GENERAL
TRABAJO DE FIN DE MÁSTER EN PROFESOR DE SECUNDARIA

ÍNDICE

1. Introducción	5
2. La situación actual de la educación	7
El sistema educativo	7
Los centros de enseñanza	9
El profesorado	11
El alumnado	12
3. Un marco teórico ¿diferente?	17
Jean-Jacques Rousseau	17
John Dewey	18
Donald Finkel	20
Noam Chomsky	22
4. Objetivos para una nueva educación	25
Fomentar la autonomía y la autodeterminación	25
Formación de personas íntegras y consecuentes	26
Formación de ciudadanía democrática	27
Desarrollo de una educación significativa y útil para la vida.....	29
5. Las comunidades científicas	31
Del contexto	33
Del profesorado	34
De la actitud requerida al alumnado	35
6. Nuestra propuesta didáctica: Un Pueblo, un Imperio, un Líder.¿Cómo un pueblo puede someterse a una voluntad totalitaria?	37
Contexto	37
Competencias básicas	38
Objetivos	39
Contenidos	40
Metodología	41
Criterios de evaluación	50
7. Bibliografía	53
8. Documentos anexos	61
Dossier 1	63
Dossier 2	77

ADENDA: Propuesta didáctica: Un Pueblo, un Imperio, Un Líder. ¿Cómo un pueblo puede someterse a una voluntad totalitaria?

1. INTRODUCCIÓN

El presente escrito supone el trabajo de final del máster en profesor de secundaria de la Universitat de València-Estudi General. Un máster que pretende dar respuesta a las necesidades formativas, tanto teóricas como prácticas, de los futuros profesores de instituto, en nuestro caso del área de Ciencias Sociales. Es por este motivo que no se podría empezar sino por una valoración de estos dos aspectos.

Por lo que respecta a la formación teórica del propio máster, fue muy útil para la adquisición de conocimientos, en gran medida, nuevos. Puesto que proveníamos de carreras como Geografía, Historia o Historia del Arte, carecíamos de conocimientos en aspectos pedagógicos, de leyes y funcionamiento de los centros de enseñanza o, incluso, de las demás materias que conforman el área de las Ciencias Sociales. Sin querer restar importancia a lo dicho anteriormente, se hace necesaria la crítica a la repetición de contenidos entre asignaturas. Fueron muchas las ocasiones en que se repitieron, en materias distintas, aspectos ya tratados en otras: legislación, historia de la enseñanza en el Estado español,... Ello supuso una mengua en el tiempo que podría haber sido empleado en la visión y análisis de otros aspectos.

En cuanto a la formación práctica resultó la más gratificante y significativa. Por un parte porque supuso conocer la realidad de la enseñanza desde, por así decirlo, el otro lado. Acostumbrados a relacionarnos con la educación formal desde la posición del discente, fue muy aleccionador adquirir, por un período temporal, el prisma del docente, con todas las circunstancias que lo envuelven. Por otra parte, porque nos enfrentó a un reto con nosotros mismos, tanteando nuestra capacidad educativa que debería poner en práctica lo aprendido a lo largo de las clases teóricas.

De esta experiencia práctica me gustaría señalar algunos puntos que serán básicos en la concepción y desarrollo de este trabajo:

En primer lugar tendríamos el tema de la innovación. Las clases innovadoras requieren una inversión muy elevada de tiempo fuera de las aulas. Muchos de los profesores además son padres o madres y tienen sus obligaciones, por lo que se hace muy difícil realizar innovaciones si no es a partir de un trabajo en equipo por parte del profesorado. También, en ocasiones, no se disponen de los recursos que pueden ofrecer las nuevas tecnologías en las aulas por lo que hay que acudir a recursos más tradicionales y costosos (como pueden ser las fotocopias, por ejemplo). Por otra parte, la mayoría del actual cuerpo de profesorado no ha recibido una formación pedagógica adecuada -aunque podría haber intentado procurársela por ellos mismos, si bien volvemos al problema de la escasez de tiempo-. Por tanto, la innovación es precisa, necesaria, pero no se puede cambiar de un día para otro el sistema actual.

El segundo aspecto es el desigual reparto de recursos entre centros. Existe una discriminación entre institutos con gran cantidad de recursos tecnológicos y otros que no tienen ni una conexión a internet decente. Realmente, no sé hasta que punto esto no ahonda en la creación de alumnos de primera y alumnos de segunda, alumnos con mayores posibilidades de conocimiento respecto a una realidad actual como las nuevas tecnologías y otros que van a tener que

aprender por ellos lo mismo que aprenden los primeros. Eso sí, siempre que tengan recursos para ello.

También he observado una realidad que no conocía, y es el modo empleado por los dirigentes políticos para asegurarse que los puestos de gobierno de los centros sean ocupados. Parece ser, que muchos de los puestos de dirección de los institutos vienen siendo ocupados por profesores y profesoras sin asignación de plaza fija o con la asignación de esa plaza más lejos de su lugar de residencia que los centros en los que están. Ello se debe a que si se ocupa un puesto de responsabilidad directiva en un centro no suelen ser trasladados/as a otro centro. Con ello el profesorado consigue continuar en lugares que les son más apetecibles por diversos motivos. Sin embargo, si bien es cierto que es un modo de asegurar que algunos centros tengan dirección, pues es muy poco gratificante esta labor, tampoco es menos cierto que los cargos políticos consiguen unos agentes con los que han de tratar y negociar más “dóciles”, ya que esa permanencia depende en última instancia de Conselleria. Así, con el miedo a perder la comodidad actual, algunos de los directivos de los centros se pueden volver más “receptivos” a acatar aquello que les viene dictado desde el poder político ¿Cómo ser crítico si no se es plenamente libre?

El último aspecto en cuanto a las prácticas, es el de la injusticia de las calificaciones. Es cierto que la labor docente implica, por ley, calificar al alumnado, y que algunos alumnos no llegan a alcanzar claramente los objetivos que se plantearon a principio del curso o que se presupone debe alcanzar para superar el curso, pero ¿y aquellos que han tenido una actitud positiva, que se han involucrado en el proceso de aprendizaje pero que no se sabe bien si los han alcanzado o no? ¿Puede ser matemática la adquisición de competencias y saberes? ¿Se puede llegar a alcanzar solo el 45% de una aptitud? ¿Y qué debe hacer un profesor en los casos en los que el alumno ha realizado una progresión espectacular desde su situación de conocimiento inicial hasta el final de curso, pero no ha alcanzado a dominar de la forma esperada la materia? En estos casos, el papel otorgado al profesor como juez supremo, a pesar de sus filias y sus fobias, es el determinante.

Uno de los mayores interrogantes que nos ha planteado este curso ha sido ¿puede tener futuro una educación más innovadora que se muestre como útil, por significativa, al alumnado? Nuestra visión al final del camino es que sí. Aquí hemos hecho un intento de unidad didáctica en ese sentido tras analizar la situación actual de la enseñanza en nuestro entorno, después de proponer unos objetivos de enseñanza, habiendo escrutado un marco teórico y proponiendo un método de enseñanza basado en el trabajo en grupo. Esperemos haber resuelto con éxito nuestro empeño.

2. LA SITUACIÓN ACTUAL DE LA EDUCACIÓN

En este apartado queremos hacer un breve recorrido por algunos aspectos de la situación actual de la educación, especialmente en la educación secundaria y bachillerato. Conscientes de que un análisis completo de esta situación requeriría de una dedicación más extensa y que escapa a los fines del presente trabajo, hemos querido trazar, tan solo, unas pinceladas que muestren el ambiente general en que se desarrolla la labor educativa. Para ello centraremos nuestra atención en aspectos como el sistema educativo, los centros de enseñanza, el profesorado y el alumnado.

La educación, como derecho fundamental recogido en el artículo 26 de la Declaración de Universal de Derechos Humanos (1948), es uno de los pilares fundamentales de todas las sociedades. Y así también lo recoge la Constitución del Estado español (Constitución Española, 1978). No obstante, parece que, en muchas ocasiones, esto se olvida y se convierte la educación en un campo de batalla para los diferentes intereses sociales que intentan imponer su visión del mundo a base de cambios legislativos. De este modo, la sucesión de modelos educativos, programas y filosofías de enseñanza, convierten al universo educativo en un maremágnum de ideas dispares, lleno de contradicciones y con líneas de actuación y metodologías distintas. Con ello, la sensación de fracaso del sistema es una constante en la opinión pública.

Por otro lado, encontramos también una gran disparidad en cuanto a los centros de enseñanza. Una diversidad que va desde su propia titularidad, con centros públicos, privados y concertados, hasta las dotaciones materiales de las que disponen. Y esta última diferencia puede terminar incluso generando, como trataremos de hacer ver a continuación, en una marginación de estudiantes que atenta contra la propia Constitución Española y contra la Declaración Universal de Derechos Humanos.

En cuanto al profesorado, tampoco han estado ausentes los debates sobre su preparación, no solo pedagógica, sino especialmente hacia las nuevas circunstancias sociales que debe afrontar la escuela. Junto a esto existe la percepción de que perviven métodos didácticos y actitudes a la hora de dar clase, anclados en el pasado, que no se han renovado y que, en muchos casos, no proporcionan un aprendizaje útil para el alumnado. Tampoco obviaremos aquí el debate sobre la percepción social del papel del profesorado y las propuestas de dotar de mayor autoridad al profesor.

Por último, abordaremos la figura del alumnado. Un alumnado que propone múltiples aspectos que se pueden abordar, pero que, para no extendernos en demasía, centraremos en aspectos como la falta de valores de la juventud actual, la inmigración, las nuevas tecnologías y el fracaso escolar.

El sistema educativo

A día de hoy se vuelve a reabrir el debate sobre la enseñanza en el seno del Estado espa-

ñol. Parece inminente el nacimiento de la que sería decimotercera reforma del sistema educativo (El Mundo, 2012). Con este panorama parece más que demostrada la inestabilidad de un sistema que tendría que ser el garante del futuro del conjunto de ciudadanos que conforman el estado.

Esta falta de consistencia en el modelo educacional del estado viene propiciada por la incapacidad de los partidos que se turnan en el gobierno central para proyectar una idea común de cuáles són los objetivos, los fines y los medios de la escuela. De este modo, nos encontramos con una alternancia de proyectos educativos que encierran gran parte de ideología. Y si bien autores como Prats (2005) no los ven como únicos responsables de la situación de inestabilidad en la educación, sí que los plantean como realidades constantes en la misma y como “un elemento negativo que no contribuye a la generación de confianza y estabilidad y que, para un sector importante del profesorado, induce a una situación constante de crisis en la medida que no se permite una maduración y consolidación de las nuevas etapas educativas, prescritas por las leyes” (Prats, 2005: 187).

Junto a este hecho cabe señalar otro de no poca importancia: la lucha entre centralismo y descentralización de las competencias en materia educativa. El Estado español, “a medio camino entre el Estado unitario y el federal” (Satrustegui, 1982), parece centrar sus disputas entre la unidad y la diversidad de las naciones y pueblos que lo conforman, en aquellos aspectos que fueron descentralizados con la democracia. La educación, como era lógico no queda fuera de ello.

Un ejemplo notorio de esta lucha lo ha representado perfectamente el ministro de Educación, Jose Ignacio Wert, al declarar abiertamente en la sesión de control del Gobierno en el Congreso de los diputados que el interés del gobierno “es españolizar a los alumnos catalanes” (Antena 3 noticias, 2012). Pero esta es la punta de un iceberg mucho más profundo, y que no es nada nuevo.

En la teoría, el gobierno estatal se reserva un 55% de los horarios escolares para “contenidos básicos de enseñanzas mínimas” de los currículos en Comunidades Autónomas con lengua cooficial y un 65% en el resto de Comunidades (L.O.E., 2006)-y estos porcentajes se pretenden ser aumentados en la nueva reforma (Yagüe, 2012)-. Pero en la práctica, el currículum estatal copa la inmensa mayoría de las horas lectivas (Segura, 2001). Un ejemplo de ello es la asignatura de historia, donde, para el territorio valenciano, la historia propia no supera ni el 10% en los manuales más utilizados en la E.S.O., y es inexistente en el Bachiller (Segura, 2001: 25-26). Pero esta disminución de temario autonómico no redundará en una reducción de materia. Al contrario, los currículos escolares se vuelvan inabarcables conjuntos de temas a los que el profesor rara vez puede dar cuenta enteramente y de una forma satisfactoria.

Así pues, por ejemplo, en el currículo de Historia del Mundo Contemporáneo de primero de bachiller en la Comunidad Autónoma de Valencia, encontramos que tenemos cinco bloques temáticos que, excluyendo el primer bloque procedimental, se transforman en 45 hitos de contenido (Decret 102/2008, 2008). Si tenemos en cuenta que cada curso escolar cuenta con 140 sesiones lectivas de 55 minutos cada una de esa asignatura y que en ella hay que realizar controles y correcciones a los mismos, contamos con algo menos de 3 sesiones para cada hito temático

¿Podemos abordar de forma crítica, analítica y eficaz, con poco más de dos horas, temas como: “los problemas sociales de la industrialización y la sociedad de clases”, “las dictaduras y democracias en los años treinta” o “la democracia y derechos humanos” (Decret 102/2008, 2008)? Podríamos seguir con ejemplos de otros niveles (Decret 112/2007, 2007), pero sería redundar en una idea que pensamos ha quedado clara.

Aun con todo, el sistema podría ser peor. No en pocos países existe una red de centros de enseñanza más escaso que el nuestro, y tampoco en todos los países existe una educación universal y gratuita, y menos hasta los 18 años (Hillman y Jenkner, 2004). Nuestros niveles, si bien no se encuentran entre los más altos de los países denominados desarrollados o del primer mundo, no se alejan mucho de la media global de los países estudiados. Además, aunque se ha generado un clima de que nada funciona en el sistema educativo del Estado español, nadie suele reflexionar de los avances que se han dado en las últimas décadas, donde ya no solo estudian unos pocos privilegiados, donde la edad mínima de permanencia obligatoria en la escuela se ha incrementado hasta los dieciséis y donde se han incorporado elementos innovadores que hasta hace poco no se tenían en cuenta.

No hay que esconder que según recientes estudios de la Unesco, España es el tercer país de la Unión Europea en cuanto a fracaso escolar prematuro se refiere (Agudo, 2012), pero ¿de qué situación venimos? Noticias como esta o las de los polémicos informes PISA (García Arranz, 2005), causan un revuelo mediático importante, pero deberían servir para tomar medidas de mejora, no para lanzar mensajes apocalípticos, pues, como hemos dicho, no tienen en cuenta los avances que se han realizado.

Como colofón, podemos finalizar resumiendo que el sistema educativo español es un sistema mejorable, marcado por la inestabilidad del mismo por cuestiones partidistas de los grupos políticos que han ostentado el gobierno. A esto cabe añadir la propia estructura del estado, a medio camino entre la descentralización y el centralismo, que propician distensiones en los límites de aquello que debe marcar el estado por un lado y las autonomías por otro. Ello conduce a currículos extensos y difíciles de abarcar. Por último, la visión existente de fracaso basada más en la comparativa con otros estados que no en el análisis del camino recorrido por nuestra enseñanza.

Los centros de enseñanza

En cuanto a los centros de enseñanza podríamos debatir sobre sus diferencias en base a la titularidad de los mismos, públicos, privados y concertados. O las características que presentan cada uno de ellos para desarrollar la labor docente o para fomentar la innovación educativa, pero tal vez nos desviaríamos del análisis que pretendemos hacer para señalar el entorno en que discurrirá la propuesta que aquí se presenta. Por ello, centraré la visión en los centros públicos, ya que, por una parte, me són mejor conocidos, debido a los años de alumno y al período de prácticas, y porque son los más numerosos en el territorio valenciano, aunque ligeramente (Conselleria d'educació, Formació i Ocupació de la Generalitat Valenciana, 2012a i 2012b).

Lo que sí parece digno de mención es la distinción interna que existe en los propios

centros públicos. Me explico. Al realizar las prácticas pude observar multitud de carencias que encontraba cuanto menos curiosas. Así, por ejemplo, el centro no disponía de una conexión a internet que funcionase hasta que se instaló una sufragada por la asociación de madres y padres de alumnos. También curioso fue ver que los ordenadores de los departamentos de profesores eran los que retiraban de la Universitat Politècnica de Valencia, porque una profesora tenía un contacto dentro de esa universidad. En la sala de profesores en cambio habían dos ordenadores más nuevos porque las editoriales, en agradecimiento a la elección de sus libros, los habían regalado. La biblioteca, por ejemplo había sido montada y acondicionada gracias a las horas extras no remuneradas realizadas por algunos profesores y profesoras fuera de horario lectivo, y su funcionamiento, muy precario, dependía mayormente del voluntarismo de éstos. Por no hablar de la reducción en la plantilla de profesorado, la masificación de alumnos por ordenador en las clases de informática o en las aulas, etc...

Frente a eso, cuando pusimos en común nuestras experiencias en las prácticas pude comprobar que ésta no era la norma de todos los centros. Algunos, contaban con tecnologías más punteras, no solo para el trabajo docente, sino para la organización de la vida escolar. Otros tenían un ratio por aula mucho menor, unos servicios de biblioteca más accesibles a los alumnos, etc... A todas luces, la desigual distribución de recursos genera una desigualdad en cuanto a las posibilidades de aprendizaje. Hoy en día, donde las nuevas tecnologías son la herramienta de trabajo común en gran parte de los desempeños laborales, privar al alumnado de recursos para un uso aceptable de las mismas supone una merma en las posibilidades de acceso a puestos de trabajo. Del mismo modo, es cierto que muchas personas tienen ordenador e internet en casa -según el I.N.E., para el 2011, el 71,5 % de los hogares españoles tiene acceso a un ordenador, y el 61,9 acceso a internet (I.N.E., 2011)-, pero los que quedan fuera siempre son los menos desfavorecidos. Si en las aulas no se les proporciona un conocimiento que no van a poder obtener en casa ¿no estamos propiciando que no puedan acceder al mundo laboral en las mismas condiciones que los demás? ¿No les estamos condenando a perpetuar su situación desfavorable?

Noam Chomsky declaraba que “la libertad cuando no hay oportunidades, es un regalo envenenado; y negarse a proporcionar estas oportunidades es un acto criminal. El destino de los más vulnerables es un indicador claro de la distancia que hay de aquí a lo que pueda merecer el nombre de «civilización»” (Chomsky, 2001: 159). Tal vez un tanto exagerado pero no exento de razón. Un estado pretendidamente democrático no se puede permitir el lujo de mantener la discriminación en su sistema educativo, no puede fomentar el distinto acceso a los recursos pedagógicos en base a origen, lugar de nacimiento o estrato social. Entre otras cosas porque es anticonstitucional y atenta contra la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

Con lo que hemos señalado anteriormente podemos concluir que los centros de enseñanza públicos, si bien son una herramienta útil para el acceso universal a la educación de la población, no dejan de contener un germen de discriminación. Una discriminación que redundará en el estancamiento en la miseria de las clases más desfavorecidas, restándole oportunidades a través de la dispar dotación de los centros educativos por parte de la administración correspondiente.

El profesorado

Del profesorado hay mucho que hablar, por eso intentaré centrar el apartado en dos puntos especialmente, la preparación que tienen actualmente y la concepción social del profesorado. Ligado a la primera idea no se podría dejar de lado las prácticas didácticas en el aula. Del mismo modo, en la segunda idea, la concepción de la autoridad ligada al ejercicio de la enseñanza.

Entrando en materia, la reflexión sobre la preparación del profesorado vino dada por la tutora del practicum en el I.E.S. Guillem d'Alcalà de la Pobla de Farnals. Departiendo con ella sobre el máster y lo que podíamos aprender de él, me explicó que cuando ella terminó la carrera no le dieron ningún tipo de preparación, salió de la carrera y a dar clases. Dejando a parte el cambio palpable de las condiciones de acceso a los puestos de trabajo de profesor, salta a la vista uno de los posibles problemas de la enseñanza en la actualidad: la formación del profesorado.

A día de hoy, según la Orden EDU/2645/2011, de 23 de septiembre (Orden EDU/2645/2011, 2011), para acceder a la carrera docente se necesitan básicamente o el Master en Profesor de Secundaria o el Certificado de Aptitudes Pedagógicas (CAP) obtenido a fecha anteriormente a octubre del 2009. Pero no siempre ha sido así. Hasta iniciada la década de 1970 (Marcelo, 2009) no hacía falta más que haber cursado una carrera universitaria, lo que supone que en la actualidad, coexisten tres tipos de profesores según su nivel de estudios: los que tienen una enseñanza de un entero curso académico a través de un Máster, los que poseen una formación de pocos meses con el CAP y los que no han cursado estudios previos de capacitación pedagógica. Si bien muchos de los últimos poseen una amplia experiencia por los años de docencia, no han recibido una formación adecuada a no ser que se la hayan procurado por cuenta propia o en los cursos de reciclaje cuando entró en vigor la LOGSE. Por lo que respecta a los segundos, los que han obtenido el CAP, su formación parece más bien escasa, sobretodo si tenemos en cuenta que no era una formación tan rigurosa como el máster actual. Aunque eso sí, llegan a la práctica docente con una noción más amplia de formación pedagógica y didáctica que los primeros. Finalmente, aquellos que han/hemos cursado el Máster, se nos presupone una mayor base de conceptos útiles para la labor docente. El tiempo y el progresivo acceso a las aulas determinará si es así o no.

Con este panorama vemos una disparidad de profesorado con distintos niveles de conocimientos pedagógicos y didácticos -sin olvidar la mayor o menor cantidad de profesores y profesoras que no han descuidado su formación a pesar de tener ya un puesto de trabajo-. Esto puede propiciar la reminiscencia de prácticas didácticas poco favorables al aprendizaje y basadas en la mera transmisión de conocimientos. Unas prácticas, por otro lado, que no se deben tan solo a la poca formación en recursos didácticos, sino al acomodamiento de parte del profesorado que ve como no necesita reciclarse para seguir trabajando y se aferra a unas prácticas que requieren menos esfuerzo por parte del docente.

El segundo de los temas a tratar en este apartado nos lleva a considerar la percepción social del profesorado. En este sentido, muchos profesores tienen una percepción de que la sociedad ya no respeta su trabajo (Usategui, y Del Valle, 2009; Laporta, 2009). Esto ha propiciado que algunas autoridades se hayan propuesto dar al profesor un rango de autoridad similar al de

las fuerzas de seguridad (QUÉ!, 2009; El País, 2009). Frente a esto se ha levantado un encendido debate entre partidarios y detractores de esta actuación, tanto a nivel social como entre el mismo profesorado (Aunión 2009; Carabaña, 2009; Colectivo Baltasar Gracián, 2009; Feito, 2009; Red IRES, 2009).

Partidismos a parte, sí que es cierto que existe una percepción entre el profesorado y entre la sociedad de una pérdida de la consideración de la enseñanza y del papel del profesorado. Pero sea esta percepción real o no, lo que no podemos negar es que la sociedad está sufriendo o ha sufrido una serie de cambios que se ven reflejados en la educación y en el profesorado.

De este modo podríamos hablar, por ejemplo, de la democratización de la sociedad. El paso de una dictadura donde una persona mandaba y las demás obedecían, a una sociedad en la que los ciudadanos participan del gobierno, debe plasmarse también en la concepción del profesorado. El modelo de profesor autoritario se pone claramente en duda con el cambio mental que se le supone a la democracia, pues ya no se han de crear súbditos obedientes, sino ciudadanos críticos.

Otro ejemplo sería el del desmantelamiento de las estructuras tradicionales de sociedad. La incorporación paulatina de la mujer al trabajo, el empobrecimiento de la clase media que hace necesario el mayor empleo de tiempo en el trabajo por parte de los padres, el incremento de las familias uniparentales en el que la tarea del progenitor o la progenitora se incrementa, o la movilidad geográfica que impide la asistencia de parientes en el cuidado de los hijos, ha propiciado un proceso de desatención infantil (Chomsky, 2001: 59-62). Esa desatención infantil ha generado el hecho de que el agente principal de la educación infantil sea la escuela y, por ende, el profesorado. Ello ha conllevado a la sensación de un incremento de tareas en las aulas que anteriormente no eran requeridas al docente que impide el desarrollo del currículum propio de las asignaturas.

Así pues, como conclusión, podemos apreciar un panorama en el que al papel del profesorado, por las circunstancias sociales de nuestros tiempos, se le han añadido tareas educativas que antes eran ámbito del hogar. Por otra parte, existe una coexistencia de métodos educativos que corresponden a otro período histórico. Éstos se sustentan, por una parte en la distinta formación del profesorado en cuestiones didácticas, y por otro en el acomodamiento a prácticas que requieren menos dedicación y esfuerzo.

El alumnado

El último de los puntos a tratar en esta somera revisión al estado actual de la enseñanza será el de la situación del alumnado. Una cuestión que también ha levantado muchas controversias a nivel social, siendo la mayoría de ellas fruto de una sociedad cambiante que crea tensiones. De todos los puntos conflictivos que sobre ella se han dicho, centraremos el análisis en cuatro: la falta de valores, la inmigración, las nuevas tecnologías y el abandono escolar.

Por lo que se refiere al primer punto, el de la falta de valores, vemos en el profesorado una queja constante. No es extraño escuchar lamentos por la falta de respeto, la dejadez y el

pasotismo o porque la mayor parte de la clase se va en hacer callar a los alumnos. Algunos de los aspectos que expliquen esta “falta de valores” los hemos tratado ya en el punto anterior, pero no está de más tratarlo con un poco más de profundidad.

Una visión bastante aclaradora del hecho nos la da Noam Chomsky en su ensayo “Democracia y educación” (Chomsky, 2012). En él muestra como causa de esa pérdida de valores la creación de una generación de jóvenes a los que se les presta poca atención en el hogar, los “niños con llave de casa” [*latchkey children*] (Chomsky, 2012: 62). La falta de atención de estos niños es debida por un lado a la pauperización de la clase trabajadora y a la inseguridad laboral. Ambas causas conducen a que los padres hayan de pasar más horas en el trabajo, la primera porque se necesitan hacer más horas extra para conseguir cubrir los gastos familiares, y la segunda porque el miedo a perder el trabajo conduce a una mayor entrega a la empresa -y por ende, a hacer también más horas-. Con ello, las horas que se pasan con los hijos, especialmente las horas de calidad, se ven ampliamente reducidas. Este fenómeno que el profesor americano detectó en las sociedades angloamericanas ya se está dejando sentir fuertemente en el Estado español (Galtés, 2011).

Pero no solo los factores laborales influyen en la formación de los *latchkey children*, factores como el incremento de las familias monoparentales o el incremento de la movilidad geográfica redundan en este hecho. Del primer factor, el incremento de las familias monoparentales, podemos apreciar que la mayor carga de tareas, que recaen en un solo miembro, unido a la falta de gasto social y servicios para este tipo de familias, provoca una escasez del tiempo de calidad dedicado a los hijos (Flaquer; Almeda y Navarro, 2006). Del segundo factor, podemos ver como la mayor movilidad geográfica promueve la desestructuración de los lazos familiares en un sentido extenso, esto es: tios, tias, abuelos, abuelas,... Durante mucho tiempo, el cuidado de este tipo de familiares suponía un apoyo eficaz que suplía las carencias afectivas de los progenitores que, por diversos motivos, no podían dedicar el tiempo necesario al cuidado de sus vástagos. Con el incremento de los movimientos migratorios, tanto externos como internos, estos lazos se rompen y redundan en la desatención de los menores.

Así podemos ver, que la presunta falta de valores podría deberse, en gran medida, a la pérdida de uno de los pilares básicos de la educación, el ámbito doméstico o familiar. Con unos niños y niñas menos atendidos en casa se puede concebir que la inculcación de valores esté mermada, adquiriendo fuerza esa percepción del profesorado. Si bien es cierto que se ha exagerado su magnitud en los medios de comunicación, siempre dados al sensacionalismo (Red IRES, 2009).

En cuanto a la inmigración, ha sido uno de los temas estrella de los medios de comunicación y uno de los que más polémicas ha desatado. Aunque parece que hoy en día, con el efecto retorno propiciado por la crisis, este tema está pasando a un segundo plano. Los problemas que se resaltaban eran varios, desde que los inmigrantes copaban los centros educativos en detrimento de los oriundos (Armora, 2011), hasta la existencia de prejuicios entre alumnos (Forner, 2011) o la creación de colegios gueto (Ródenas, 2008). Frente al alarmismo que puedan causar estas informaciones, estudios más serios y rigurosos matizan profundamente esta visión (Pérez-Amat, 2009; Fundación Pfizer, 2008).

Por cuanto he podido percibir en el instituto Guillem d'Alcalà de la Pobla de Farnals, no existe una gran diferencia entre alumnado inmigrante y alumnado local. Si bien es cierto que habían alumnos inmigrantes con niveles bajos y algún caso de absentismo, también los habían con niveles bastante por encima de la media. Además, en la comparativa entre una clase de alumnado y otro, se ve que las mismas conductas se daban en ambos grupos.

Con esto no pretendo decir que debemos obviar el tema, pues si no se dan problemas significativos, sí que podrían darse en un futuro. Aunque, muy probablemente, estos problemas no tendrían su origen tanto en la propia escuela como en el entorno social -creación de guetos, conflictos entre grupos culturales distintos, proliferación de ambientes xenófobos, etc.-. Por tanto, el ámbito educativo ha de velar para que el fenómeno migratorio siga percibiéndose como una oportunidad para ampliar el conocimiento propio, fomentando la interrelación del alumnado, evitando la marginación y creando un ambiente integrador.

Otro de los puntos que ha sido, y sigue siendo motivo de estudio es el de los jóvenes y las nuevas tecnologías. Es fácilmente percible que cada día los jóvenes utilizan más las nuevas tecnologías. Internet, teléfono móvil, e-book, ordenador portátil, watsapp, pen drive..., son palabras cada vez más frecuentes en el vocabulario corriente de los alumnos. Este hecho ha comportado un cambio en los hábitos de los jóvenes que pueden llegar a reflejarse en la educación.

Entre los cambios más significativos en la conducta es la sustitución de la televisión como fuente de consumo del tiempo libre por internet (Figueredo y Ramirez, 2008). Lo que provoca no solo un nuevo modo de entretenimiento, sino una forma distinta de relacionarse (INJUVE, 2011). La juventud tiende a reforzar sus lazos interpersonales desde la comodidad de sus casas a través de chats o redes sociales.

Y también se ha dado un cambio significativo en el modo de buscar información. Muchos profesores se quejan de que los alumnos no hacen los trabajos, si no que los “cortan y pegan” directamente de la red (Vázquez-Reina, 2008). Aquí sin embargo cabe discutir esta postura que si bien es absolutamente cierta, esconde una omisión que cabe señalar ¿Antes no se “copiaban y pegaban” los trabajos de libros o enciclopedias? Ciertamente se hacía, lo único es que ha cambiado el tiempo empleado y el sistema para hacerlo. Lo que antes costaba toda una tarde de copiar a mano o pasar al ordenador o a la máquina de escribir, ahora cuesta no más de cinco minutos. Es más, gran parte del alumnado, por lo menos en asignaturas como la historia o la geografía, para resolver las cuestiones que plantean los manuales y que les son encomendadas como ejercicios, lo que hace es localizar la parte correspondiente en el texto y copiarlo en su libreta, sin la más mínima modificación. Por tanto el problema no es tanto las nuevas tecnologías como la falta de hábitos en el discernimiento de información y en la elaboración de respuestas.

Frente a este reto que se plantea la educación, que no es más que un cambio a nivel social, las respuestas son distintas. Parte del profesorado las incorpora con timidez en las clases, y una parte importante no las emplea jamás (Diario de Sevilla, 2012). Se da pues una visión de que el profesorado tiene carencias en este aspecto y por tanto se resiente el alumnado en este sentido (Almerich, Suárez, Orellana, Belloch, Bo, y Gastaldo, 2005). Pero también hay parte

del profesorado que las acepta como tal e incluso saca partido de ellas en sus labores docentes, creando experiencias de aprendizaje bastante acorde a los tiempos que corren.

Una cuestión que se presenta como negativa es la posibilidad de propiciar nuevas formas de marginación. Como ha quedado señalado al tratar el tema de las distintas dotaciones a los centros que dependen directamente de la administración, el acceso a las nuevas tecnologías no es universal, y depende de factores económicos familiares. Por ello, los jóvenes se enfrentan a un doble problema: pueden ser excluidos por un alumnado que refuerza sus relaciones en la red, y pueden ser excluidos por una escuela que quisiese reforzar el aspecto telemático de la enseñanza. Por otra parte, como ya ha quedado dicho, si los centros no disponen de los recursos para hacer que el alumnado con menos posibilidades aprenda en el aula nociones básicas de informática y manejo de las nuevas tecnologías, éste puede ver reducidas sus posibilidades laborales en el futuro.

Por último, el tema del fracaso escolar. Un documento esclarecedor es el presentado por el Colectivo Lorenzo Luzuriaga (2012). En primer lugar hay que diferenciar el fracaso escolar del abandono escolar temprano que, según nos dice el documento mencionado, se diferencia en que el primero se da en los cursos hasta cuarto de ESO y el segundo en la enseñanza post obligatoria. El aumento que hemos vivido del fracaso escolar se debe a una amplia serie de factores. Así pues el incremento de los años de enseñanza obligatoria ha supuesto un lógico aumento del fracaso escolar. También el someter al alumnado a un currículum poco flexible encaminado al estudio del bachillerato, lo cual propicia un menor grado de interés del alumnado que no pretende seguir esos estudios. Factores como el origen socioeconómico, el nivel de atención en el hogar, el nivel cultural de los padres, la percepción de la importancia de la enseñanza en el entorno familiar, etc. son factores externos a la enseñanza reglada que favorecen el incremento del fracaso escolar. Con lo dicho, vemos que el tema del fracaso escolar responde a múltiples variables que van desde decisiones administrativas, hasta del entorno social del alumnado (Colectivo Lorenzo Luzuriaga 2012).

Por fracaso escolar también se conoce comúnmente a los malos resultados en las pruebas internacionales de calidad de la enseñanza -especialmente las famosas pruebas PISA-. Unas pruebas que evalúan las competencias obtenidas por los alumnos en distintos países del planeta. Según los resultados de éstas, el Estado español está en la media de los países analizados en las pruebas PISA de 2009, si bien, en comparación con la U.E. es un tanto más baja. Pero no podemos quedarnos en la simplicidad de los números. Muchos de los análisis que pregonan el desastre de la enseñanza española no tienen en cuenta el hecho significativo del punto de partida. Si tenemos en cuenta la posición de partida del Estado español en materia educativa, se ha avanzado muchísimo, y los avances en materia educativa siempre son lentos (Colectivo Lorenzo Luzuriaga 2012: 38). Por ello, aunque los informes internacionales son un toque de atención que no hay que olvidar, tampoco el estado de la cuestión es tan desastroso como el periodismo, que llega al común de los ciudadanos, nos dibuja.

A modo de conclusión podemos señalar la importancia de los cambios sociales que se están dando en relación al alumnado. Por un lado, los cambios económicos están propiciando una merma en la educación global de la juventud que acaba repercutiendo en la enseñanza. Por otro lado, los flujos migratorios están dando unas aulas más heterogéneas que pueden ser in-

terpretadas bastante positivamente, aunque pueden propiciar conflictos internos. También, la nueva generación, nacida a la luz de los avances tecnológicos de información y comunicación, plantea una serie de retos a la enseñanza, si ésta quiere ser significativa y útil. Por último, el tan manido fracaso escolar es fruto de los cambios estructurales de carácter social y en la propia estructura de la enseñanza, por lo que deben ser tratados con una visión amplia. Al igual que amplia y más profunda ha de ser la visión sobre los resultados de las pruebas internacionales en materia de enseñanza.

3. UN MARCO TEÓRICO ¿DIFERENTE?

Tal vez, al analizar la relación de autores que conducen los pasos de nuestro marco teórico se piense en la poca originalidad de la propuesta. Sería mezquino intentar convencer a nadie de lo contrario, pero sería no menos absurdo que se intente hacer creer que los preceptos propugnados por estos autores son la norma que rige las escuelas actuales. Como diría Guillermo Michel: “Conocemos, pues, cuando lo aprendido se transforma en aprehendido. Cuando puedo explicarlo, criticarlo, re-inventarlo, aplicarlo. Transformarlo o, de plano, crear algo totalmente nuevo, gracias al entrelazado existente entre la tradición y el momento en que vivo” (Michel, 2008: 30). Así, estos autores tan citados y tan poco puestos en práctica, no son más que nuestro “conocimiento”. Un conocimiento que pretendemos poner en práctica de un modo real y no tanto teórico. Pretendemos pues, aplicarlos, reinventarlos, transformarlos o crear a partir de ellos de acorde a la tradición y, especialmente, al momento en que vivimos.

Jean-Jacques Rousseau

Hablar de Jean-Jacques Rousseau, supone hablar de una de esas figuras que marcan el devenir de la historia. Por sus concepciones en el plano político y social se le ha considerado “padre espiritual de la democracia moderna” (Goussot, 2012). Pero no solo eso, en el plano educativo fue, y sigue siendo, uno de los autores más influyentes que existen (Soëtard, 1994). Su famoso *Emilio, o De la educación* ya supuso un gran revuelo desde su publicación -recordemos que fue prohibido en París, en Ginebra, Berna o Holanda (Rousseau, 2010)- y se encuentra en “las base de la actual renovación pedagógica” (Quintana, 1995). Parece que escribir de educación o de pedagogía sin mencionarlo -para bien o para mal- es una difícil tarea.

Por lo que a nosotros nos concierne, y evitando perdernos en reflexiones históricas, Rousseau, y más concretamente su *Emilio*, estarán en la base del método empleado en este trabajo. Aún con ello, tampoco perderemos de vista su *Del Contrato Social*, o principios de derecho político, ya que la educación que promueve el primero sirve de base para la idea de ciudadanía que expone en el segundo.

De las reflexiones del pensador ginebrino, lo primero que puede llamar la atención es su interés por remarcar que la enseñanza parte del alumnado y no del profesorado como era norma en aquellos momentos, y práctica reinante en los nuestros. Así, con su “comenzad pues por estudiar mejor a vuestros alumnos; porque a buen seguro no los conocéis” (Rousseau, 2010: 31) ya da, desde el prefacio, las directrices que deben marcar el proceder en la enseñanza. De este modo entra muy en juego conocer profundamente el propio ser de los alumnos y alumnas y las circunstancias que los envuelven. Con ello, cobra gran protagonismo el atender al desarrollo personal y el saber de qué punto se parte con el alumno para marcar el camino que le llegue hasta el fin que se pretende de la educación.

¿Y qué fin persigue la educación según Rousseau? “Mi meta no es proporcionarle ciencia, sino enseñarle a adquirirla llegado el caso, hacérsela estimar exactamente en lo que vale , y

hacer amar la verdad por encima de todo” (Rousseau, 2010: 308). De este modo propugna una educación integral y duradera, que permita al alumnado adaptarse a las circunstancias que, a lo largo de las distintas vicisitudes que depara la vida, le vayan surgiendo. No se trata pues de proporcionar conocimientos enciclopédicos sino conocimientos prácticos y destrezas que le permitan autonomía en el aprendizaje.

Por tanto, el profesorado cobra un papel primordial, no como centro de la educación, sino como propiciador de experiencia y situaciones potencialmente educativas. Su cometido será el de “presentarle adrede los objetos; luego, cuando veáis su curiosidad suficientemente ocupada, hacedle alguna pregunta lacónica que lo ponga en el camino de resolverla” (Rousseau, 2010: 246).

Podemos apreciar que Rousseau rechaza de plano el método de enseñanza basado en lecciones orales, proponiendo uno basado en la experiencia y el descubrimiento a partir de ellas. Rechaza las clases orales entre otros motivos porque éstas se olvidan con facilidad (Rousseau, 2010: 135) ya que el alumnado permanece en un estado pasivo (Rousseau, 2010: 369). La ventaja de ese método basado en la experiencia es que es más significativo y duradero (Rousseau, 2010: 135), por lo que se entiende que sea más profundo y aplicable en otras circunstancias venideras.

La enseñanza por experimentación también nos proporciona una respuesta realmente interesante a la pregunta que cualquier alumno o alumna puede realizarse -y que en nuestro fuero interno la mayoría nos hemos hecho alguna vez- ¿para qué tengo que aprender esto? O formulado de una forma menos coloquial ¿cuál es el interés que mueve la enseñanza? La ventaja presente, el interés por resolver una cuestión que afecta de forma real e inmediata (Rousseau, 2010: 162-163). Una cuestión que puede ser tanto práctica como intelectual. Y que no necesariamente ha de ser originariamente propia, sino que puede venir dada por las circunstancias que lo envuelven o inducidas por la interrelación con los demás. He aquí otro de los aspectos a trabajar por el profesorado, el plantear cuestiones de interés inmediato del alumno pero que conecten con saberes y procedimientos que le servirán a lo largo de su vida.

A modo de resumen, podemos concretar que Rousseau nos proporciona campos muy interesantes que guían el trabajo docente. El primero, la importancia de conocer al alumnado, se enseña para que ellos aprendan cosas que les serán útiles en su vida presente y futura. El segundo, el fin de la educación como capacitación para la vida, en el que se hace imprescindible el pensamiento autónomo. Y por último, el papel del profesorado como propiciador de experiencias altamente educativas en base a los intereses inmediatos del alumno y a los fines educativos ya señalados.

John Dewey

Al igual que Rousseau, John Dewey, puso un especial interés en promulgar la necesidad de adaptar la educación a las características del alumnado. Si bien, criticó la concepción exagerada de la misma. Para él, “es ciertamente tan inútil esperar que un niño cree un universo a partir exclusivamente de sí mismo como esperarle de un filósofo” (Dewey, 2009: 61). Aquí es donde

reside en el autor norteamericano la importancia del medio educativo y donde entran en juego las habilidades del profesor para propiciar experiencias significativamente educativas.

Así pues, también es importante el conocimiento científico que se ha producido a lo largo de la historia, pero no como elemento que ha de ser transmitido sin más. Queda muy claro este aspecto cuando escribió que “el material lógicamente formulado de una ciencia [...] no es sustituto de la experiencia individual [...], sirve de guía para las experiencias futuras; da la dirección; facilita el control; ahorra esfuerzos, e indica los atajos para llegar más deprisa y sin tropiezos al punto deseado” (Dewey, 2009: 63).

Una pregunta lógica en este momento sería ¿y cuál es el punto deseado? Esto nos lleva a otro aspecto a destacar en su pensamiento y que servirá de guía para nuestra propuesta: la importancia del aspecto social de la educación. Una importancia íntimamente relacionada con el carácter social de los individuos y su formación como ciudadanos de una sociedad democrática.

Dewey hace patente una de las grandes observaciones respecto a las pedagogías basadas en la memorización de datos arbitrarios y que incorporamos en la guía de nuestro trabajo. Esto es, que con la educación basada en la memorización de datos “las virtudes que cosechará el buen escolar son las virtudes incoloras y negativas de la obediencia, la docilidad y la sumisión” (Dewey, 2009: 111) ¿No son éstos los rasgos esenciales para un buen súbdito? ¿No son contrarios absolutamente a las necesidades de cualquier ciudadano obligado a decidir por él mismo su futuro propio y el de su comunidad, tal y como requiere la democracia? Está claro pues, que un método que propugne obediencia, docilidad o sumisión, ataca los principios básicos que requiere cualquier sociedad democrática.

A lo dicho cabe añadir que “ningún pensamiento, ninguna idea, pueden ser transmitidos como idea de una persona a otra” (Dewey, 1916; citado en Finkel, 2008: 245). De esta máxima, pues, se desprende que, a parte de fomentar hábitos de subordinación, el método memorístico por sí solo es ineficaz. El aprendizaje requiere de la participación activa de aquella persona a la cual se pretende hacer partícipe de un conocimiento o idea. Requiere de un proceso de interpretación y asimilación a las propias concepciones previas del o la aprendiz. Por tanto es absurdo pensar en una enseñanza sin voluntad de aprendizaje; es hipócrita pensar que con la sola exposición de ideas y su memorización, se conseguirá introducir un saber en la mente de otras personas.

Por tanto, si la memorización no sirve, si la imposición de tareas cuyo fin no es claro tampoco (Dewey, 2009: 114) ¿Cuáles son los objetivos que se ha de marcar la enseñanza en una sociedad democrática? Pues aquella que proporcione al individuo las capacidades necesarias para cumplir su responsabilidad, que le permita adquirir ideas de su situación y las necesidades que tiene, tanto como individuo como colectividad, y que le permita desarrollar cualidades para una participación real de la vida democrática (Dewey, 2009: 114).

Por último no podríamos dejar de señalar las reflexiones que dejó el pensador de Vermont acerca de las materias de las que habremos de hacer frente en la labor profesional educativa, la geografía y la historia.

En su ensayo “El significado de la geografía y de la historia” (Dewey, 2009: 159-170) reflexiona sobre la importancia de estas materias en su educación democrática. Una importancia que radica en su capacidad, como recurso educativo, para incrementar la experiencia individual. De este modo, “el principal valor educativo de la historia y la geografía está en que proporcionan los caminos más directos y más interesantes para penetrar en el mundo más amplio de los significados que éstas ofrecen” (Dewey, 2009: 170). Un valor educativo que se pierde si se continúan entendiendo ambas materias como acumulación de conocimientos sobre cosas lejanas y pasadas, que poco o nada tienen que ver con nosotros y nuestro entorno.

Es por ello que propone una visión distinta del aprendizaje de la geografía y la historia. Si aprender la primera significa “aumentar la capacidad de percibir conexiones espaciales” (Dewey, 2009: 161), y la segunda “aumentar la capacidad de reconocer las conexiones humanas” (Dewey, 2009: 162), ambas dos responden a una necesidad inalienable de todo ser en estado civil: conocer el entorno tanto natural como social en que se desarrolla su vida. Por tanto ambas son importantísimas en una educación democrática como la que propone John Dewey.

Donald Finkel

De Don Finkel destaca una idea por encima de todas, y es la necesidad de educar en democracia para fomentar una sociedad democrática. Y no se queda en esa enunciación, sino que busca un método eficaz para capacitar a los estudiantes en actitudes democráticas: el dar clase con la boca cerrada.

Un método, el de dar clase con la boca cerrada, que recoge ideas clave tanto de Rousseau como de Dewey y busca darles una aplicación práctica. Así, de Jean-Jacques, la idea de que el alumnado, como diseñó el pensador suizo para su Emilio, “no va a aprender de la instrucción verbal o del consejo, sino de la experiencia” (Finkel, 2008: 242). La importancia de la experiencia y de la posterior reflexión sobre lo experimentado que apunta el pensador ginebrino, vienen a ser completados por las reflexiones de John Dewey. Su contundente frase de que “ningún pensamiento, ninguna idea, pueden ser transmitidos de una persona a otra” (Dewey en Finkel, 2008: 245) será una idea motriz que hará girar la órbita de la enseñanza de Don Finkel.

De este modo, en base a estas premisas, cuestiona en primer lugar la tradición de dar clase narrando, es decir: hablando, relatando, explicando,... (Finkel, 2008: 33). El método narrativo se muestra como poco eficaz si tenemos en cuenta que no somos capaces de recordar prácticamente nada de aquello que se nos explica por esa técnica ya que la reflexión la suele hacer el profesorado y no el alumnado. Así, lo que aprendemos de este modo no produce ningún aprendizaje importante duradero. Para Finkel, “la educación debería buscar un aprendizaje de larga duración que altere para siempre nuestra apreciación del mundo, profundizándola, ampliándola, generalizándola, agudizándola” (Finkel, 2008: 37).

Si la educación convencional no sirve ¿cuál es el modelo más propicio? La respuesta: aquel que convierta el aprendizaje en una cuestión personal de los alumnos. Para que ello sea posible, el papel del profesor, como ya proponía Rousseau, ha de ser el de propiciador de experiencias a través de crear circunstancias de aprendizaje, y hacerlo en base a las capacidades

propias del alumno.

Para este fin, tan fácil de expresar y tan difícil de realizar, toma Finkel el camino de la indagación. Una indagación que se fundamente en el hecho de que “si el conocimiento se adquiere mediante el proceso humano de indagación, entonces debemos ser capaces de conseguirlo por nuestros propios medios” (Finkel, 2008: 82). Además, favorece la oportunidad de que los alumnos y alumnas sean entendidos como personas curiosas que quieren descubrir, acercando el proceso de enseñanza al interés del alumnado.

Y esta indagación es propuesta tanto de modo individual como en grupo. De modo individual, mediante actividades que conducen a la reflexión en la intimidad de uno mismo como pueden ser la lectura o la escritura de ensayos por ejemplo, potenciamos el pensamiento nacido desde el propio ser, desde sus experiencias, conocimientos, prejuicios y aspiraciones. Estamos potenciando pues, un mejor conocimiento de uno mismo para tomar un camino propio. De modo grupal, por su parte, se potencia la interrelación del yo con el nosotros, del individuo con la colectividad. Participar de un grupo requiere combinar capacidades y perspectivas de muchas mentes para lograr un fin común. Para nuestro autor, “la enseñanza basada en la indagación se hace más potente cuando refuerza la indagación en grupo” (Finkel, 2008: 112).

En fin, algún lector llegado a este punto puede estar preguntándose, pero ¿por qué dar clase con la boca cerrada es un método que propicia la democracia? Podemos afirmar que dar clase con la boca cerrada es un método eficaz para capacitar a los estudiantes en actitudes democráticas por cuatro motivos:

1. “La indagación misma es inherente a la democracia. [...] La indagación individual precisa una confianza en que los poderes intelectuales propios pueden rendir conclusiones fiables. La indagación colectiva precisa del individuo la misma confianza en la capacidad del grupo para indagar, un grupo del que es una parte” (Finkel, 2008: 195).
2. El trabajo en grupo, por la propia naturaleza del hecho, puede ser una forma eficaz de “enseñar a los futuros ciudadanos a participar eficazmente en una sociedad democrática” (Finkel, 2008: 195). Especialmente si se practica de forma eficaz el trabajo en grupo y se realizan actividades que refuercen ese aspecto de trabajo grupal.
3. Con el hecho de que los estudiantes sean responsables directos de su educación, se promueve su “independencia mental, la confianza en sí mismos, la autonomía, el juicio, el sentido de responsabilidad y la manera provechosa de trabajar como miembros de un grupo” (Finkel, 2008: 196).
4. Y, por último, el aspecto que resulta más innovador: separa eficazmente poder de autoridad. Por una parte, el poder es “la capacidad de hacer que las cosas ocurran” (Finkel, 2008: 203) Si hemos definido que solo el alumnado tiene la capacidad de aprender, él tiene el poder de hacer posible el fin de la educación. Y no solamente eso, sino que además, con el método de dar clases con la boca cerrada, se potencia ese poder. Por otra parte, “la autoridad es lo que justifica y legitima una ordenación particular de un conjunto de asuntos. [...] La autoridad es algo a lo que se recurre. Está basada típicamente en el pasado o en alguna esfera de trascendencia” (Finkel, 2008: 195). Con esto el profesorado, es el creador y el que hace posible este tipo

de clases. Además, tiene una posición de primacía dentro del aula que le viene dada por, de un lado, su teórico mayor conocimiento de la materia, y, de otro, de los órganos gubernamentales que se encargan de la educación. Así pues, separando poder de autoridad se genera “un aula que se fundamenta en el principio estructural de la democracia (separación de poder y autoridad)” (Finkel, 2008: 207). Pero para que todo esto sea posible ha de quedar bien clara la línea entre los derechos y deberes de ambos elementos, y hacer explícita y visible la existencia de esta separación.

Así pues, si se fomenta el pensamiento independiente, si se capacita para el trabajar con otras personas para la consecución de un objetivo común, si se hace ver al alumnado que son los responsables directos de su futuro y, todo ello, desde una separación eficaz de poder y autoridad, elemento clave de la democracia, ¿es o no es una buena manera de trabajar las actitudes democráticas el dar clase con la boca cerrada?

Noam Chomsky

Por último, de Noam Chomsky nos son de gran interés dos perspectivas que, si bien pertenecen a ámbitos distintos, ponen el acento en una misma cuestión: el espíritu crítico. Crítica por un lado a la misma estructura y concepción de la escuela como perpetuadora de una estructura social dominante, y por otro a las fuentes de información que nos rodean.

La primera de las consideraciones a la obra del pensador estadounidense es sobre el papel que otorga a la escuela como perpetuadora de un sistema organizado por una estructura social dominante. Esta afirmación que puede parecer tan tajante, la fundamenta en una idea clave: “Si la escuela fuera un auténtico servicio público y general, nos proporcionaría técnicas de autodefensa, [...] para que las personas que crecen dentro de una sociedad abierta y democrática desarrollen técnicas de autodefensa no solo contra los aparatos propagandísticos de las sociedades totalitarias controladas por el estado, sino también contra los sistemas privados de propaganda [...] que controlan casi del todo el desarrollo de la tarea educativa” (Chomsky, 2001: 34). Cabe explicar que aquí la “tarea educativa” que cita al final se entiende como los medios por los cuales se le proporciona información i conocimientos a la ciudadanía, y no tan solo, aunque también como la escuela propiamente dicha.

En base a esta afirmación refuerza su visión del papel de la educación y del profesorado. Así, “una educación cuya meta sea lograr un mundo más democrático debería proporcionar a sus estudiantes herramientas críticas con las que trazar relaciones entre los acontecimientos que, finalmente, desenmascaren las mentiras y el engaño” (Chomsky, 2001: 41). Así pues, la educación no puede entenderse sin dotar a los estudiantes -futuros ciudadanos democráticos- de los útiles necesarios para, por una parte, analizar la realidad de una forma crítica y, por otra, desarrollar el pensamiento autónomo en base a sus propias reflexiones.

Y al profesorado ¿qué papel le corresponde dentro de este concepto de educación? Para Chomsky “la obligación de cualquier maestro es ayudar a sus estudiantes a descubrir la verdad por sí mismos, sin eliminar, por tanto, la información y las ideas que puedan resultar embarazosas para los más ricos y poderosos: los que crean, diseñan e imponen la política escolar”

(Chomsky, 2001: 29)

De esta primera consideración general, deriva de forma lógica la segunda: la crítica a las fuentes de información oficial. Esta crítica la podemos ver en gran parte de su obra de análisis político-social -una clara muestra la podemos encontrar en la recopilación de artículos titulada *La (des)educación* (Chomsky, 2001)- y nos es especialmente útil para las asignaturas de carácter social. Abrimos los manuales y tenemos una versión acabada, prácticamente como una novela: principio-desenlace-fin. Los actores salen a escena, actúan como buenos, malos o simple reparto, y después desaparecen de escena. No sin dejar, eso sí, un rastro acumulativo en la trama. Un capítulo tras otro, un tema al que sigue el cronológicamente posterior... Pero ¿son así los hechos? ¿Son tan simples las cosas? En este sentido la idea del pensador estadounidense nos hace dudar de la historia contada de forma cerrada, como un constructo sin más camino visible que él mismo.

Además, si pretendemos acercar al alumnado fuentes de información más o menos directas sobre los hechos tratados en nuestras clases, deberíamos adoptar unas pautas para el tratamiento de éstas. De este modo, siguiendo la manera de hacer analítica de Chomsky, debemos promover en los alumnos preguntas sobre porqué quien nos habla nos dice aquello que está diciendo, qué intereses hay detrás de mostrar la realidad conforme a ese prisma y, muy especialmente, si hay voces que pueden darnos una visión diferente de un mismo hecho y que tal vez se acerquen más a la veracidad del pasado. Se trata, en fin, de dotar de herramientas críticas para potenciar opiniones forjadas en argumentos propios y sólidos de los alumnos, porque, como proponía Rousseau, “si el juicio de un autor lo guía constantemente, no hace más que ver por los ojos del otro, y cuando esos ojos le falten, no verá nada” (Rousseau, 2010: 354).

4. OBJETIVOS PARA UNA NUEVA EDUCACIÓN

A simple vista parecen muy loables los fines que busca la educación según la legislación del Estado español en la materia (L.O.E., 2006). Objetivos ensalzables de conceptos grandilocuentes que, no obstante, hacen pensar en palabras huecas y vacías, dichas más por moda que por creencia real en ellas. Frente a estos once fines que se dice busca la ley, he intentado proponer los cuatro que aquí siguen que, creo, condensan e incrementan aquellos. El pleno desarrollo de la personalidad y capacidades de los alumnos, la educación en la tolerancia y la libertad, la formación para la paz, el respeto a los derechos humanos, la vida en común, la solidaridad, la regulación del propio aprendizaje, el reconocimiento de la pluralidad o la preparación para el ejercicio activo de la ciudadanía ¿No quedan suficientemente recogidos por el fomento de la autonomía y la autodeterminación, por la formación de personas íntegras y consecuentes, la formación de ciudadanía democrática o el desarrollo de una educación significativa, crítica y útil para la vida?

Fomentar la autonomía y la autodeterminación.

Escribió Rousseau que “si el juicio de un autor lo guía [al joven] constantemente, no hace más que ver por los ojos de otro, y cuando esos ojos faltan, no verá nada” (Rousseau, 2010: 354). A pesar de la inapelable verdad de esta máxima, en nuestras aulas poco ha penetrado el sentido de la misma. La práctica común hace leer libros de texto con historias cerradas, responder a cuestiones que estos mismos responden en el texto de autor y que mayoritariamente son copiadas al pie de la letra por los alumnos ¿Se está fomentando realmente que sean los ojos del alumnado los que los guíen en un futuro? ¿O en cambio están fomentando el ser de ese alumnado la necesidad de que alguien venga a darle las respuestas a sus preguntas? Hagamos una simple prueba, realicemos una pregunta que no esté directamente resuelta en un enunciado de esos libros de texto que llenan sus clases, una pregunta que requiera de una lectura atenta, de una conexión mínima de ideas y de una respuesta sintética ¿Cuántas respuestas mínimamente coherentes obtendríamos?

La vida requiere la toma de decisiones por uno o una mismo/a del mismo modo que la democracia requiere del discernimiento, la crítica y la innovación. Si continuamos con una enseñanza basada en la simple memorística, en las dotes oratorias del profesorado y en el acriticismo estamos creando una ciudadanía servil, esclavos y esclavas de la opinión fabricada para el vulgo y personas que difícilmente saben seguir más camino que el que hay marcado para ellas. Hemos de romper esta constante que nos rodea. Si la ciudadanía es crítica, si no se aceptan sin razonar los preceptos de los dirigentes de la sociedad, no se admitirían jamás imposiciones y proporcionarían soluciones nuevas y creativas, que son el único camino al progreso. Y no hay mejor manera que fomentando la autonomía y la autodeterminación del alumnado.

Por autonomía entendemos la no dependencia de los demás en determinados aspectos, mientras que por autodeterminación definimos la capacidad de decisión por uno mismo (R.A.E., 2012). Aunque puedan parecer sinónimos no lo són en su totalidad pues la autonomía

se vincularía a la capacidad de pensar por uno mismo y la autodeterminación iría un paso más allá, a la capacidad de decidir por uno mismo. Se puede pensar por uno mismo y no ser capaz de decidir con independencia, del mismo modo que podemos decidir independientemente sin tener un juicio propio; si bien es cierto que tanto la una como la otra se suelen dar unidas. La autonomía hará seres pensantes, la autodeterminación evitará servilismos y ambas unidas formarán seres libres. Esta máxima, derivada del pensamiento rousseauniano, será la máxima perseguida en este trabajo y el fin último que se le otorga aquí a la labor educativa, de ella nacerán los objetivos que siguen.

Para la consecución de este fin tendremos que poner especial énfasis en la formación del alumno a través de la experiencia directa vivida y reflexionada como tal. Esto es, desterrar de facto las clases donde el alumnado permanece pasivo ante las transmisiones de conocimiento del profesor o profesora. Para ello debe cobrar importancia el modelo de dar clase con la boca cerrada que propone el profesor Finkel. Que sean los alumnos los que debatan, los que reflexionen y los que, finalmente, “descubran” el conocimiento, siempre en un ambiente propicio creado por el profesor.

¿Por qué defiende que con este tipo de prácticas se puede alcanzar el fin que se propone? Analicémoslo un poco. La enseñanza por transmisión de conocimientos conlleva una postura pasiva de quien se encuentra en posición de aprender. No ha de pensar en nada, ha de acatar y obedecer. Por su parte, el apartar al profesor del centro de acción, potencia que el alumnado se procure ideas de forma autónoma, propicia que actúe de *motu proprio* en el ambiente que para él se ha creado. Esto debe llevar al fomento de ideas de responsabilidad, de juicio independiente, de que no es necesaria la dirección de alguien teóricamente superior a sí mismo para tomar partido o rechazar argumentos.

Con lo dicho, el fomento de la autonomía y la autodeterminación del alumnado han de llevar a la formación de personas libres, capaces de llevar las riendas de su propia vida y de participar eficazmente en la vida en sociedad. Un fomento de la autonomía y la autodeterminación que tendrán el modelo de dar clase con la boca cerrada de Don Finkel su mejor herramienta.

Formación de personas íntegras y consecuentes

Cuenta Cervantes en su magnífico *Don Quijote* que siendo Sancho gobernador de una “ínsula” y haciendo ronda nocturna por ella, se topó con un joven que huía y al que, ante tan claro argumento de que si huía de él algo habría hecho, mandó a dormir a la cárcel. Pero cual sería su sorpresa cuando éste le contestó: “por más poder que vuestra merced tenga [...], no será bastante para hacerme dormir en la cárcel”. Ante la indignación del gobernador que le pedía una explicación a sus palabras el mozo le hace ver que por mucho que quiera encerrarlo y encadenarlo la voluntad de dormir o no, solamente dependía de él. El resultado de tener claro que a pesar de las circunstancias nadie le podía obligar a obrar contra su propia voluntad fue la libertad del joven (Cervantes, 2005: 583-584).

Con este ejemplo proponía ilustrar el siguiente objetivo de este trabajo: la formación de personas íntegras. Muchas veces, sentimos la presión de las circunstancias que nos envuelven y

que nos pueden llevar a actuar de una forma determinada y no elegida por nosotros. Esto puede ser debido a una censura directa por un agente de poder sobre el individuo o por medio de la autocensura en busca de una aceptación dentro de un ámbito determinado. La escuela, en tanto que proporciona una enseñanza de conocimientos arbitrarios y evalúa respecto a ellos, puede convertirse en un agente propiciador de censuras y autocensuras. Pero la sociedad nos brinda ejemplos diarios de circunstancias que hacen debatirnos entre seguir nuestro propio arbitrio, ser consecuentes con nuestra moral y forma de ser, o dejarnos llevar por presiones externas.

Pienso ahora en un ejemplo muy extendido. Imaginemos a un joven que conoce perfectamente los peligros del tabaco o del alcohol o de cualquier otra adicción, que sabe y siente que el fumar, el beber en exceso, el tomar estupefacientes conlleva resultados negativos, incluso la muerte. De repente sale con su grupo de amigos y amigas, en el que algunos de ellos fuma o consume drogas, formándose un clima de presión social favorable a la práctica que sabe y siente como nocivas ¿Cómo actuará si no es íntegro y consecuente? Seguramente contra él mismo y contra su forma de pensar.

Pienso ahora en algún ayuntamiento investigado por casos de corrupción, donde parece que todo el mundo sabía que las cosas no se estaban haciendo de forma legal. Por el artículo 262 de la Ley de Enjuiciamiento Criminal (Ministerio de Justicia; Agencia estatal del Boletín Oficial del Estado, 2011: 75), todo ciudadano está obligado a denunciar un delito, y en especial los funcionarios ¿Qué ocurre en el caso expuesto? Pues que la presión social y la autocensura provocan que determinadas personas vayan no solo contra la propia moral, sino que atenten contra la sociedad misma y sus obligaciones ciudadanas.

Si bien lo aquí expuesto pueda parecer muy lógico y que sea lo que se deba hacer, no es sencillo ponerlo en práctica. Pero para ello tenemos una herramienta muy eficaz, la contraposición de ideas, los debates, la defensa de argumentaciones, etc., que han de seguir a la práctica de una enseñanza basada en el grupo, en equipos de trabajo eficientes. Ésto debe propiciar la reflexión de los pensamientos propios, la búsqueda de argumentos que refuercen sus posturas y, mediante la contraposición de argumentos entre el propio alumnado, el discernimiento entre argumentos más válidos o menos válidos que les permitan adquirir ideas más profundas y creencias y hábitos de vida más asentados.

También será importante el papel del profesorado que deberá propiciar un ambiente donde la contraposición de ideas, los debates y la defensa de argumentos, puedan darse con respeto a las ideas de los demás, sin miedos, en libertad, y en la que participen la mayoría de los agentes. El profesor, por tanto, tiene que abandonar su posición de poder preestablecido en el ámbito del aula, y participar como igual, cuando sea necesario, en ese camino de descubrimiento de uno mismo y de sus propios convencimientos y actitudes vitales.

Formación de ciudadanía democrática

“Nacido ciudadano de un estado libre, y miembro del soberano, por muy débil influencia que pueda ejercer mi voz en los negocios públicos, el derecho de votar es suficiente para imponerme en deber de instruirme” (Rousseau, 2001: 178). Con estas palabras ilustra Rousseau

una idea que muchos compartimos. La posibilidad de participación en el propio futuro a través de las decisiones del gobierno que debería conllevar la democracia, hace indispensable que la ciudadanía seamos conscientes de nuestra responsabilidad y sepamos actuar en consecuencia. Es por ello que se hace indiscutible la necesidad de saber actuar consecuentemente y con responsabilidad ciudadana.

También Rousseau expresaba al hablar del sufragio y del control de la opinión de los ciudadanos que: “es cuando los ciudadanos, caídos en estado de servidumbre, carecen de libertad y voluntad. Entonces el miedo y las adulaciones transforman en aclamaciones los sufragios; no se delibera ya; se adora o se maldice” (Rousseau, 2001: 267). Parece ser que en vez de estar analizando la sociedad de la Roma imperial, estuviese analizando nuestra política actual. Hoy en día, la política se diferencia poco de un evento deportivo como el fútbol, se tiene un equipo y se está con él a pesar de sus defectos, y cuando se gana, se sale a las calles con cánticos que poco difieren de aquellos deportivos. La diferencia: en el fútbol puedes ilusionarte o decepcionarte, en la política se juega el futuro de la sociedad.

Como podemos ver, es crucial la posición crítica y la razón dentro un sistema en el cual, teóricamente, el pueblo es soberano para decidir su propio devenir. Junto a esto, se muestran necesarios valores como la cooperación, el sentimiento de pertenencia a un grupo y la responsabilidad que ello conlleva, la confianza en las propias ideas y argumentos, etc. que hoy día parecen no estar presentes. Parece como si la ciudadanía no sintiese los derechos y deberes que el estar en un estado democrático conlleva. Y en ello la educación puede ser una gran aliada.

Como hemos dicho, el pertenecer a una sociedad democrática requiere saber participar efectivamente en un ambiente colectivo. Es por ello que prácticas como el trabajo en equipo deben fomentar una serie de valores necesarios para dicho fin. Ideas como la pertenencia a un cuerpo con capacidad de decisión y maniobra que va más allá de nosotros, la empatía que permite unir al grupo para conseguir un objetivo compartido, la responsabilidad del propio rol dentro del grupo y las tareas asignadas, la solidaridad entre iguales y la seguridad en las propias ideas defendidas dentro de la comunidad, etc. se trabajan y potencian con esta práctica. Dicho de otro modo, las prácticas de trabajo en equipo deben dotar de herramientas para participar de forma efectiva en un cuerpo colectivo.

Se debe trabajar también creando un ambiente en el que se separe claramente poder de autoridad. Donald Finkel (2008), como ya hemos señalado en el apartado sobre el marco teórico, nos muestra como esto puede conseguirse gracias a una actitud decidida del profesorado. Pero también se puede trabajar este aspecto mediante el trabajo entre iguales, donde se fomenta que puedan aparecer autoridades y liderazgos que no nacen de un poder supremo, sino del propio grupo (López-Casares, 2011), del mismo modo que deberían aparecer en una sociedad democrática sana.

Otro de los valores necesarios de una sociedad democrática es la importancia de la diversidad de opiniones. En su ensayo *Sobre la libertad*, John Stuart Mill (1997), nos remarca el porqué de todas las opiniones, sean acertadas o erróneas, son necesarias. Según el pensador londinense, las opiniones que son verdaderas dan una visión más acertada de las cosas que la imperante hasta el momento. Si las opiniones son parcialmente acertadas, se puede favorecer la

idea predominante de esa parte de verdad. Si, en cambio, la opinión expresada es errónea, servirá para reforzar la idea más verdadera que se tiene, demostrando así que la opinión comúnmente sostenida no es un prejuicio, revitalizándola y evitando que se convierta en un dogma alejado de la razón y la experiencia de quienes las sostienen (Mill, 1997: 158). Trabajar el debate y las prácticas conducentes a la argumentación y a la contraposición de ideas deben ser una práctica común en el aula.

Por último, del mismo modo que no se puede aprender a andar si no es andando, no podemos trabajar la democracia sin crear experiencia democrática. Por ello será importante crear estructuras y utilizar métodos democratizantes en la labor educativa. Actitudes de mando militar donde se debe obedecer porque sí, son lo contrario a la democracia y fomentan actitudes serviles, por lo que deben de ser sustituidas por aquellas en las que entre en juego la voluntad del alumnado.

Desarrollo de una educación significativa y útil para la vida

En uno de sus libros escribía Eduardo Galeano lo siguiente: “En las cercanías de la Universidad de Stanford, pude conocer otra universidad, más chiquita, que dicta cursos de obediencia. Los alumnos, perros de todas razas, colores y tamaños, aprenden a no ser perros. Cuando ladran, la profesora les castiga apretándoles el hocico con el puño, y pegando un doloroso tirón al collar de pinchos de acero. Cuando callan, la profesora les recompensa el silencio con golosinas. Así se enseña el olvido de ladrar” (Galeano, 2011). Mi pregunta es ¿para qué servirá haber aprendido a olvidar el ladrido cuando entren los ladrones a su hogar, cuando alguna panda de delincuentes intenten propinarle una paliza o cuando tenga que dar la voz de alarma para prevenir un riesgo inminente?

Del mismo modo, una educación que no nos sea útil para la vida, que no cree un discernimiento propio, no tiene razón de ser. Podemos ser una fuente inagotable de datos de los cuales no se desprende ninguna enseñanza que permita afrontar las distintas circunstancias vitales con entereza. Así, podríamos recitar de carrera las tribus de Israel y sin embargo no poder distinguir informaciones manipuladas de verdaderas en un periódico ¿De que nos sirve pues el conocimiento adquirido?

La enseñanza pretende preparar a las generaciones más jóvenes para una vida adulta, pero ¿qué es una vida adulta? Se entiende que una vida adulta es aquella en la que el individuo se enfrenta a una serie de experiencias provenientes de una vida en sociedad. La madurez a la que se encamine la enseñanza será, por tanto, la capacidad de resolver de forma más autónoma posible los problemas que surjan de dichas experiencias, y teniendo muy presente los conflictos ineludibles entre moral individual y moral social.

Parece claro que cuando se aprende alguna cosa que no entendemos, que no nos parece relevante, tendemos a olvidarlo con facilidad. Por muy importante que pueda parecer cualquier cosa al docente, si el alumnado no lo tiene como tal no sirve para nada, difícilmente éste pondrá en funcionamiento los mecanismos necesarios para incorporar los conocimientos a su bagaje. Por tanto, se precisa de una educación significativa para una relación eficaz de enseñanza-

aprendizaje.

Para hacer de nuestra enseñanza una enseñanza significativa parece importante en primer lugar conocer las inquietudes, los conocimientos iniciales y las expectativas de los alumnos. Solo a partir de aquí un profesor o profesora podrá ponerse al nivel que requiere el alumnado para hacerle avanzar en este proceso continuo y vital que es la enseñanza. Si se consigue conectar con los alumnos, si se consigue preparar actividades motivadoras y acordes con las necesidades propias de ese grupo, es seguro que gran parte del proceso educativo estará andado.

Por lo que se refiere a la enseñanza útil para la vida me gustaría recordar una palabras de Rousseau: “Confíais en el orden actual de la sociedad sin pensar que ese orden está sujeto a revoluciones inevitables, y que os es imposible prever ni prevenir la que puede afectar a vuestros hijos” (Rousseau, 2012: 286). Es por ello que se hace imprescindible trabajar en dotar de herramientas que favorezcan aquella autonomía y autodeterminación que hemos dicho al principio. Actividades que lleven a la reflexión, a la toma de decisiones, al pensamiento crítico y al discernimiento deben llevar a propiciar los instrumentos necesarios para adoptar las estrategias y posturas más apropiadas para hacer frente a los imprevistos y circunstancias que ha de deparar la vida.

5. LA COMUNIDAD CIENTÍFICA

Pensando en cual sería la mejor forma para dar cuerpo a los objetivos marcados y a la filosofía que entendemos debe guiar la enseñanza, se mostró como una solución bastante idónea la idea de comunidad científica ¿Por qué? Analicemos un poco en qué consiste la esencia originaria de este tipo de comunidades y entenderemos el porqué de su elección.

Para analizar este concepto tenemos que dar una definición de lo que entendemos por comunidad científica. Así pues, por comunidad científica entendemos a una estructura organizativa formada por personas que, mediante la observación y el razonamiento, obtienen principios y leyes generales que son tomados como verdades. En ella se refuerzan y sustentan una serie de “valores morales cuyo único origen y fin es la generación y extensión del conocimiento sobre la realidad” (Torres, 2009). Esos valores vienen definidos por Robert K. Merton (1980) en base a los siguientes conceptos: universalismo, «comunismo», desinterés y escepticismo organizado. Por universalismo entendemos que un hecho es verdad sea cual fuese la fuente, sin que medie así ningún tipo de prejuicio contra quien lo enuncie o lo haya descubierto. El «comunismo» se aprecia en que los hallazgos son producto de la colaboración y constituyen una herencia común. El desinterés exige que los resultados se expongan para lograr un bien común, no para saciar intereses particulares tales como egos o preponderancia intelectual. Por último, ese escepticismo organizado hace referencia a la necesidad de crítica de las ideas y descubrimientos, que solo pueden ser aceptados por la veracidad de sus argumentos.

¿Y cuáles son las prácticas de los científicos, en nuestro caso en las disciplinas humanísticas? Pues la lectura, el análisis, la contraposición y debate de ideas, la redacción de conclusiones, la discusión, la presentación de argumentos, contraargumentos, exposiciones orales y por escrito, etc. Todo ello nos permite, a su vez, dar respuesta a las competencias básicas que promulga la ley del Estado español en materia educativa (Orden ECI/2220/2007, 2007). Así, competencias como la comunicación lingüística, el conocimiento y la interacción con el mundo físico, el tratamiento de la información y competencia digital, la social y ciudadana, la cultural y artística, la de aprender a aprender y la autonomía e iniciativa personal, van a ser trabajadas si adoptamos las prácticas arriba comentadas.

Así pues, esta propuesta me parecía interesante porque ¿qué es una comunidad científica? Ni más ni menos que un grupo de personas que se unen por un fin común: el conocimiento. Y ello se busca mediante procesos de investigación tanto individual como en grupo. A través de esta investigación conseguimos múltiples objetivos. Se consigue la autonomía de pensamiento, pues cada miembro tiene que extraer conclusiones de los materiales que domina para aportar al grupo ópticas más o menos originales con que resolver los problemas intelectuales que se les plantean. Se fomenta la autodeterminación, pues de ellos depende decidir que actitudes y formas de actuar toma con el grupo. Se forma a personas íntegras, ya que en una comunidad científica las censuras y las autocensuras no tienen cabida por los principios de universalismo, comunismo y desinterés, como exponía Merton. Se potencia que sean personas consecuentes al tener que defender sus posiciones delante del resto del grupo. También se dan herramientas para participar en las decisiones de un grupo, además de un grupo autorregulado donde el po-

der está dividido en un conjunto de personas y la autoridad se basa en el conocimiento, en la capacidad y en el liderazgo ¿Puede haber mejor clase sobre qué debería ser la democracia?

Del mismo modo, el aprendizaje que se obtiene es significativo, porque es vivido como experiencia, es trabajado y confeccionado activamente por la mente del alumno. Y ¿no se ve la utilidad para la vida? Se están proporcionando herramientas para el desarrollo intelectual autónomo, se está aprendiendo a aprender, se fomenta la inteligencia emocional, la percepción de yo con los otros, la empatía, el autoconcepto, la autoestima y un sinfín de valores que son de gran utilidad en el día a día del mundo adulto.

Si se me permite, creo preciso aquí explicar un aspecto de mi trabajo en las prácticas del máster en profesor de secundaria. En ellas había una parte en la que nosotros, el alumnado, debíamos dirigir una serie de clases en los grupos en los que nuestra tutora o tutor impartía docencia. En mi caso se trató de los dos grupos de cuarto de la ESO del Institut de Secundària Guillem d'Alcalà de la Pobla de Farnals. El tema, el periodo de entreguerras.

Habitados a las clases de lectura del manual, explicación del tema por parte de la profesora y realización de actividades, no creí conveniente variar radicalmente sus hábitos. Así, en un primer momento seguí la práctica de la profesora, con la salvedad de que los alumnos eran parte importante de la explicación de lo que se leía en clase. Así pues, después de leer en clase animaba a los alumnos a explicar qué se había leído. Eso me permitía analizar aquello que habían entendido para matizarlo o reformularlo en caso de que fuese necesario. Además, para los alumnos y las alumnas suponía la posibilidad de contraponer ideas de aquello que habían entendido en busca de una respuesta más completa. Como anécdota, en uno de los grupos teníamos un alumno de Georgia, que de forma habitual mostraba una actitud totalmente pasota hacia las clases, y se encargó de explicarnos a los demás la figura de Stalin. Tras estas sesiones que, si bien no suponían un cambio radical en lo realizado con anterioridad, permitía una participación mayor del alumnado, se pasó a un segundo estadio.

En este segundo estadio la participación activa del alumnado era un requisito indispensable, ya que se pretendía crear un ambiente de comunidad científica en base a grupos de trabajo. De este modo preparé dos dossieres (adjuntos en los documentos anexos). Tras una pequeña introducción con normas para trabajar en “comunidades científicas” y con las instrucciones para realizar la tarea, se mostraban, en el primer dossier, imágenes que debían comentar, y, en el segundo, textos para analizar y comentar.

Para realizar la tarea debían agruparse en “comunidades” de cinco personas, y de entre ellas debían elegir un coordinador/a, un becario/a y los demás cumplirían las veces de investigadores/as. La figura de coordinación sería la de líder del grupo, haciendo cumplir las normas y que el grupo funcionase, y el portavoz del mismo. Por su parte la de becario/a debería tomar nota de las decisiones que se tomasen. Los investigadores/as serían unos participantes más que aportasen ideas para el análisis documental.

Una vez finalizada la tarea de análisis y “generación de conocimientos”, se procedía a la realización de un seminario. En él cada uno de los grupos de trabajo exponía sus análisis y conclusiones. Los “investigadores” de los demás grupos podían matizar, preguntar o exponer sus

reticencias al terminar la exposición.

La experiencia fue tremendamente positiva y me permitió conocer los puntos flacos de mi propuesta (masificación de las aulas, control de los tiempos de análisis y exposición, horarios más adecuados que otros para realizar este tipo de actividades,...). Además, los alumnos mostraron, en general una mayor capacidad de análisis y argumentación en la prueba escrita realizada al finalizar el tema.

Dejando la anécdota a un lado, que creía importante como muestra de aquello que se está proponiendo aquí y como explicación de los motivos que me han conducido a la exposición de esta línea didáctica, es preciso explicar los factores a tener en cuenta a la hora de poner en práctica nuestra propuesta. En una práctica educativa los factores principales que entran en juego, a partir del marco teórico que hemos utilizado, son tres: el profesorado, el alumnado y el entorno. El profesorado y el alumnado parecen claros, pero el entorno puede parecer un término más opaco. Con entorno nos referimos al ambiente tanto físico como de recursos didácticos que se emplean o entran en juego a la hora de producirse el proceso de aprendizaje. Los tres factores necesitan poseer una serie de características y adoptar una serie de actitudes que posibilitarán la adopción de la comunidad científica como práctica en las aulas.

Del entorno

Cuando pienso en el entorno idóneo para poner en práctica la formación de una comunidad científica, se me plantean tres tipos de cuestiones a tener en cuenta: el entorno físico, los recursos didácticos y las convenciones establecidas.

Por lo que se refiere al entorno físico, es aquel espacio donde tiene lugar el proceso de aprendizaje, es decir el aula propiamente dicha. Atendiendo a las actividades que vamos a desarrollar, hemos de tener en cuenta que sea un espacio donde se puedan agrupar los alumnos para trabajar las actividades que serán propuestas. Si han de presentar los resultados de sus reflexiones e investigaciones, deberán tener un espacio libre y preponderante desde el cual dirigirse al auditorio. Este sería el entorno mínimo, a partir de aquí se podrían añadir factores que mejoraran el entorno: ordenadores por grupos en los que buscar información, proyectores para realizar presentaciones, etc.

Los recursos pedagógicos son aquellos materiales supervisados por el docente, cuando no aportados directamente por él, para fomentar el proceso de aprendizaje. En nuestro caso, el estudio histórico se compone básicamente de documentos, utensilios y espacios que nos aportan conocimientos sobre el pasado. Es por ello que no entiendo una comunidad científica de este tipo sin el manejo de escritos académicos sobre acontecimientos y circunstancias pasadas, sin recortes de periódicos, sin representaciones iconográficas e iconológicas, sin visitas a museos o lugares de especial significación para la aproximación a la historia, sin declaraciones de personajes, sin cartas, sin reflexiones, sin tablas de población, de defunción o de riqueza,... En definitiva, sin testimonios directos e indirectos del paso de los hombres y de las mujeres sobre la tierra. Lo mismo podríamos decir de la geografía en referencia a la relación de la humanidad y el medio físico.

En cuanto a las condiciones establecidas, hablamos del conjunto de actitudes y pautas que se han de seguir dentro de la vida como comunidad. Podríamos hablar también de clima de trabajo. Para abordar este punto hemos de tener en cuentas las cuatro características del pensamiento colectivo de las comunidades científicas que vienen planteadas por Ruiz y Zapata en su artículo “Naturaleza y caracterización del pensamiento colectivo: un estudio en comunidades científicas” (Ruiz y Zapata, 2009). Según estos autores, el pensamiento colectivo de las comunidades científicas tiene cuatro características: participación en comunidad, comunicación, comprensión de problemas y liderazgo para la negociación y solución de problemas en forma proactiva.

En cuanto a la participación en la comunidad, se precisa de una existencia de objetivos comunes compartidos y de una interacción entre sujetos con actitudes de colaboración y negociación para sacar adelante la investigación en curso. De la comunicación se requiere, en primer lugar la integración de ideas a partir de razonamientos y debates; en segundo lugar, el respeto por los diferentes puntos de vista y la aceptación de las observaciones entre iguales hechas desde el respeto; y una producción colectiva de nuevas ideas basadas en el intercambio de información y en la solidaridad intelectual. Con la comprensión de problemas necesitamos que exista una claridad de ideas discriminando información de opinión y una sensibilidad hacia el sentir de los demás. Y liderazgo para la negociación y solución de problemas en forma proactiva, la dilucidación de la solución del problema, el diálogo, la discusión, la coherencia y el consenso serán herramientas indispensables.

Por tanto, las condiciones establecidas deberán recoger aspectos como la formación de grupos con intereses y objetivos comunes, la colaboración entre iguales, el respeto por las ideas de los demás y la aceptación de observaciones sobre las propias, el discernimiento entre información y opinión, la empatía, las habilidades para un diálogo eficaz ¿Y cómo conseguir esto? La forma más eficaz que se me plantea es el establecimiento de un código deontológico en cuyo establecimiento haya participado de forma activa el alumnado. Planteo que éste sea negociado en asamblea de clase a principio de curso y quede reflejado en un documento que todo el mundo pueda consultar a lo largo del curso.

De la actitud del profesorado

En apartados anteriores hemos visto la ineficacia de un uso continuado de las conocidas como “clases magistrales” por lo poco útiles que se nos presentaban a la hora de conseguir objetivos educativos -pasividad del alumnado, poca retención de la información dada,...-. Tampoco entendíamos como procedentes aquellas actitudes acríticas, dóciles y servilistas que se derivan de la enseñanza tradicional -impropias de la formación de una ciudadanía democrática-. Si todo esto no nos sirve ¿qué tipo de profesorado es el que más se adapta a nuestra propuesta? Volvamos de nuevo nuestras miradas al mundo de la ciencia.

En un grupo de investigación científica, la coordinador/a del mismo se encarga de marcar las líneas de estudio, revisar el trabajo de los componentes individuales, reforzar y orientar actitudes positivas de trabajo, asignar tareas, lecturas, visionados,... al grupo o a cada uno de

los integrantes del grupo, evaluar o promover la evaluación del trabajo realizado,... Por decirlo de otro modo, la persona que ejerce la coordinación debe ejercer un liderazgo que propicie el funcionamiento del grupo. Así pues, uno de los primeros requisitos que debe cumplir el profesorado que siga este camino es la capacidad de liderazgo. Un liderazgo que podíamos entender dentro de la filosofía de los grupos de alto rendimiento (López-Casares, 2011).

Un equipo de alto rendimiento, o de alto desempeño, es aquel que consigue sacar el rendimiento máximo de sus componentes gracias al nivel de implicación de los mismos. Y para conseguir esto se precisan de una serie de requisitos entre los que destaca el liderazgo. Entre las características que precisa un líder de un grupo de alto rendimiento están: ser capaz de controlar sus impulsos, tener capacidad de planificación y organización, poseer visión a corto y largo plazo, ser abierto y comprensivo, tener capacidad de crítica constructiva, estar motivado en la actividad que realiza, ser conciliador, tener curiosidad y ganas de explorar nuevas expectativas o poseer una trabajada inteligencia emocional (López-Casares, 2011). Estas aptitudes se trabajan y se mejoran a base de usarlas y de autoanalizar, con honradez, su grado de consecución.

Otra de las características que hemos señalado para nuestro modo de enseñanza, es la necesidad de que esta sea una experiencia vivida, y no solo eso, también que fomente herramientas necesarias para el aprendizaje autónomo ¿Cómo plasmar esto en la labor docente? Una propuesta muy interesante es la de dar clase con la boca cerrada de Don Finkel (2008). Así pues, lo que debe tratar de hacer un profesor/a es no ser el centro de atención del proceso de enseñanza, dejar que sean los alumnos y el entorno creado los que hablen. Para ello será su labor crear actividades motivadoras y significativamente enriquecedoras, aportar material pedagógico acorde con el alumnado y la materia que se esté trabajando o fomentar un espacio de exposición y debate de ideas manteniendo unas normas mínimas de convivencia y trabajo eficaz. Aunque parece muy fácil a primera vista, es muy difícil de realizar básicamente por la tendencia natural, debido a la enseñanza recibida, a tomar el papel preponderante de la clase.

Así pues, con lo dicho, necesitamos del profesorado capacidad de liderazgo y saber mantener la boca cerrada. Ambos requisitos, son difíciles de adquirir, y solamente el trabajo y la creencia sincera en su utilidad pueden lograr materializarlos con éxito.

De la actitud requerida al alumnado

Por lo que se refiere al alumnado, el primer requisito, e indispensable, será la voluntad de probar una cosa nueva. Habitados a un tipo de enseñanza pasiva y cuyo mayor esfuerzo es encontrar aquello que se pregunta en un libro de texto o memorizar datos para reproducirlos con mejor o peor literalidad el día del examen, es costoso tomar las riendas de la propia educación. Porque, no nos engañemos, la comodidad del hábito y de lo conocido son la mayor barrera para avanzar en caminos que pueden ser más provechosos, aun viéndose la mejoría que supondrían.

Así pues, vencida la reticencia del cambio, el alumnado tendría que superar miedos que pueden perdurar en época adulta, pero que en la adolescencia se potencian mucho más. Miedos como el de hablar en público, hacer el ridículo, reconocer las propias limitaciones, a

pedir ayuda, a opinar,... deben desterrarse de la mente de los alumnos y las alumnas que han de seguir la propuesta aquí plasmada. Estos alumnos tendrán que hablar en público, expresar sus opiniones, pedir ayuda a los colegas,... Aquí debe ser de gran ayuda el clima que ha propiciado el docente, un clima de confianza en la libertad de expresión, de cooperación, de solidaridad, de fomento del espíritu de grupo.

Si tenemos estos dos elementos no será difícil la aparición de la comunidad científica, y las dificultades en cuanto a las diversidades dentro del grupo no serán sino puntos de vista distintos que complementan y enriquecen el debate y el aprendizaje general.

La existencia de alumnos inmigrantes o de minorías étnicas ¿no puede dar una visión distinta cuando se hable de sus países o de su etnia? ¿no pueden aportar unos conceptos culturales que disten de los comúnmente establecidos en nuestra sociedad y que pueden solucionar nuestras incomprensiones? Además, al formar parte del grupo, por la esencia misma de las comunidades científicas, y por el trabajo en grupos más pequeños de investigación ¿no estamos fomentando su integración de una forma efectiva?

Las comunidades científicas también tienen un carácter solidario, de ayuda mutua para que el grupo avance ¿ello no podrá ayudar a los jóvenes con necesidades educativas especiales a sentirse parte de un todo que avanza y del que ellos son una pieza más que permite este avance? Pongamos por caso alumnos con diversidad funcional que, en una clase convencional, basada más en el trabajo individual, puedan sentirse aislados y no comprendidos por sus compañeros y compañeras. El requisito del trabajo en común ¿no debe fomentar en mayor grado que los demás alumnos se aproximen a su diversidad, la entiendan mejor y puedan llegar a aceptarla con total normalidad?

Por lo expuesto, no veo mejor forma de abordar la diversidad que formar el hábito de la interacción entre el alumnado, que conozcan sus diferencias y sus similitudes. Solo a través de un mayor conocimiento de los otros, podremos despejar temores a la diferencia y actitudes de rechazo hacia los desconocidos.

6. NUESTRA PROPUESTA DIDÁCTICA: UN PUEBLO, UN IMPERIO, UN LÍDER. ¿CÓMO UN PUEBLO PUEDE SOMETERSE A UNA VOLUNTAD TOTALITARIA?

La Unidad Didáctica que aquí se propone es la plasmación, a modo de ejemplo, de las propuestas metodológicas y las prácticas didácticas planteadas a lo largo de este trabajo. El curso al que va dirigido será un curso de primero de Bachiller del grupo humanístico i Ciencias sociales. Para su desarrollo he tenido en mente una localidad más o menos tipo de la Comunidad Autónoma de Valencia (Real Decreto 1782/2011, 2011), esto es, con una población entre los 2000 y los 12000 habitantes y no muy alejada de una ciudad. Sin duda, por la proximidad de las prácticas, es muy palpable la imagen de la localidad de La Pobla de Farnals y su centro I.E.S. Guillem d'Alcalà.

Por lo que respecta a la elección del grupo, el que sea de primero de bachillerato responde a varias razones. La primera es que debido a haber cursado una asignatura de historia universal en cuarto de la ESO, hay muchos conceptos que ya han trabajado con anterioridad. Junto a ello, el hecho de ser alumnos y alumnas que estén cursando estudios voluntarios, debe facilitar el trabajo en el aula, siendo más proclives a la nueva experiencia propuesta -no con ello queremos dejar entrever que no la creamos igualmente efectiva o más en cursos anteriores-. Por último, las prácticas de análisis de documentos serán significativamente útiles para sentar unas bases con las que dar una respuesta satisfactoria a las pruebas de acceso a la universidad al año siguiente.

Contexto

La presente Unidad didáctica está pensada para una localidad mediana y no distante de la ciudad de Valencia en más de 20 km., con la que está bastante bien comunicada por la red de comunicaciones de ésta a través de tren de cercanías, metro o autobuses regulares. Es por ello una localidad que sigue teniendo como referencia la ciudad para servicios específicos y de ocio.

Por su proximidad a la urbe ha sido un importante foco de acogida de inmigración desde mediados del siglo XX y principios del XXI. Una inmigración procedente durante el siglo pasado, preferentemente, de regiones menos favorecidas del Estado español; y en el presente, de regiones del este de Europa, el continente americano de habla hispana y de países del Magreb.

En cuanto a aspectos socio-económicos, se trata de una antigua población enriquecida gracias a la agricultura, que se transformó a duras penas a la industria a finales del siglo XX y que, ahora, se desarrolla a través de pequeñas y medianas empresas y al sector servicios especialmente. El desempleo, a pesar de ser cada vez más elevado, no afecta significativamente de modo que las unidades familiares no perciban ningún tipo de ingresos.

Por lo que se refiere al nivel sociocultural, la localidad posee biblioteca pública y casa de la cultura en la que de tanto en tanto se representan obras de teatro, conciertos de música o

proyecciones audiovisuales. Por lo que concierne a este ámbito en el seno familiar, los padres y madres poseen mayoritariamente un título de estudios primarios o graduado escolar, un número escaso con estudios medios y uno muy reducido con estudios universitarios.

En cuanto al alumnado tenemos unos 350 alumnos y alumnas divididos en dos grupos de cada curso de la ESO y uno de cada una de las especialidades en Bachillerato. La mayor parte del alumnado es de la propia comarca, en torno al 80%, mayoritariamente de la población, mientras que el otro 15% se divide entre alumnos de otras partes del territorio valenciano (sobre un 7%), de otras autonomías (sobre un 4%) y de otras nacionalidades (sobre un 9%).

El centro es relativamente nuevo, no más de quince años. En él se imparten estudios de Secundaria, primero y segundo ciclo y PQPI, y Bachillerato en Ciencias y Tecnología y Humanidades y Ciencias Sociales. En cuanto a instalaciones, el edificio consta de cuatro alas interconectada con dos plantas casa una de ellas. Una central en la que se sitúan las aulas de informática y refuerzo, biblioteca, sala de profesores, departamentos, secretaría y dirección del centro y lavabos. Por lo que respecta a las tres secundarias conectan con la primera perpendicularmente y albergan las aulas y los vestuarios para la clase de educación física. Este conglomerado está rodeado por un patio en el que se sitúan pistas deportivas y aparcamiento de profesores.

De las características del grupo, señalar que se trata de una clase de primero de bachillerato de la asignatura Historia del Mundo Contemporáneo. La clase se compone de unos 25 alumnos y alumnas con una minoría de alumnado inmigrante (no llega al 30% del total). Esto no supone un impedimento para un normal desarrollo de las clases, pues todos ellos provienen de cursos anteriores dentro del sistema educativo del Estado español y conocen ampliamente las lenguas cooficiales del territorio valenciano. No obstante, si existiese algún alumno o alumna con necesidades educativas especiales, el centro cuenta con un Departamento de orientación al que poder recurrir para consultar y programar estrategias con este tipo de alumnado. No obstante, la práctica educativa de trabajo en grupo favorece una integración de alumnos/as con algún tipo de diversidad, y puede serles un aliciente en su desarrollo educativo y personal.

Competencias básicas

En referencia a las competencias básicas propuestas por la ley, daremos cumplida cuenta especialmente de siete de las ocho que marca la Orden ECI/2220/2007. Estas son: la comunicación lingüística, el conocimiento y la interacción con el mundo físico, el tratamiento de la información y competencia digital, la social y ciudadana, la cultural y artística, la de aprender a aprender y la autonomía e iniciativa personal, aunque también se tratará en algún momento la competencia matemática.

La competencia en comunicación lingüística será trabajada, especialmente, con la realización de escritos y la presentación delante de sus compañeros de trabajos

La competencia de conocimiento y interacción con el mundo físico será trabajada a través de la necesidad de saber localizar lugares en el mundo, y del análisis de la influencia del medio físico en el ser humano y del ser humano en el medio físico.

La competencia del tratamiento de la información y competencia digital será una de las más trabajadas, pues las fuentes de información, su análisis y crítica serán el leitmotiv de la Unidad Didáctica. Una información que podrá ser obtenida por el uso de las nuevas tecnologías de la comunicación e información.

La competencia social y ciudadana será tratada ampliamente, pues la unidad es una reflexión en ella misma sobre el sentido de la ciudadanía y las relaciones sociales, especialmente de la relación ciudadano y estado.

La competencia cultural y artística se verá reflejada en el trabajo de escritura de ensayos, en el análisis de obras de arte o textos literarios, en la lectura, etc.

La competencia para aprender a aprender es la filosofía que rige la Unidad Didáctica propuesta. La metodología empleada y el ambiente didáctico que se fomentará con ella son un fuerte acicate para que el alumnado adopte herramientas que les servirán para dar respuesta al proceso continuado a lo largo de la vida que es el aprendizaje.

La competencia en autonomía e iniciativa personal, del mismo modo, es la base del trabajo en equipo y de la idea de comunidad científica que conduce esta unidad.

Objetivos

Según lo marcado el *DECRETO 102/2008, de 11 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo del bachillerato en la Comunitat Valenciana*, el desarrollo de esta materia ha de contribuir a que las alumnas y los alumnos adquieran las siguientes capacidades:

1. Conocer y analizar, situándolos adecuadamente en el tiempo y el espacio, hechos y acontecimientos relevantes de la historia del mundo contemporáneo, valorando su significación histórica y sus repercusiones en el presente.
2. Comprender e interrelacionar los principales procesos económicos, sociales, políticos, tecnológicos y culturales que configuran la historia reciente, identificando sus rasgos más significativos y analizando los factores que los han conformado.
3. Conocer las coordenadas internacionales a escala europea y mundial en los siglos XIX y XX para entender las relaciones entre los estados durante esa época y las implicaciones que comportaron.
4. Adquirir una visión global del mundo contemporáneo que, conjugando la dimensión interna e internacional en la explicación de los procesos, facilite el análisis de las situaciones y problemas del presente, considerando en ellos tanto sus antecedentes históricos como sus relaciones de interdependencia.
5. Emplear con propiedad los conceptos básicos y específicos de la Historia contemporánea y realizar actividades de indagación y síntesis en las que se analicen, contrasten e integren informaciones diversas, valorando el papel de las fuentes y el trabajo del historiador.

6. Planificar y elaborar breves trabajos de indagación, síntesis o iniciación a la investigación histórica, en grupo o individualmente, en los que se analicen, contrasten e integren informaciones diversas, valorando el papel de las fuentes y los distintos enfoques utilizados por los historiadores, comunicando el conocimiento histórico adquirido de manera razonada, adquiriendo con ello hábitos de rigor intelectual.

7. Desarrollar la sensibilidad y el sentido de la responsabilidad ante los problemas sociales, en especial los que afectan a los derechos humanos y a la paz, adoptando actitudes democráticas y adquiriendo independencia de criterio y hábitos de rigor intelectual.

8. Buscar, seleccionar, interpretar y relacionar información procedente de fuentes diversas, -realidad, fuentes históricas, medios de comunicación o proporcionada por las tecnologías de la información-, tratarla de forma conveniente según los instrumentos propios de la Historia, obteniendo hipótesis explicativas de los procesos históricos estudiados y comunicarla con un lenguaje correcto que utilice la terminología histórica adecuada.

9. Defender razonadamente las propias ideas sobre la sociedad y revisarlas de forma crítica teniendo en cuenta nuevas informaciones, corrigiendo estereotipos y prejuicios y entendiendo el análisis histórico como un proceso en constante reconstrucción.

10. Comprender la Historia como una ciencia abierta a la información y a los cambios que brindan las nuevas tecnologías.

Junto a estos objetivos, nos hemos propuesto otros que vienen a completarlos y que no se refieren tanto a la asignatura en cuestión sino a la educación en general. Estos son: fomentar la autonomía y la autodeterminación, formar a personas íntegras y consecuentes, formar ciudadanía democrática, desarrollar una educación significativa y útil para la vida.

Contenidos

La unidad que vamos a desarrollar se engloba en el tercer bloque temático de la asignatura de Historia del Mundo Contemporáneo de 1º de Bachillerato, Conflictos y cambios en la primera mitad del siglo XX. A través de esta unidad se desarrollarán tres tipos de contenidos: conceptuales, procedimentales y actitudinales.

El contenido conceptual englobará el conocimiento de hechos, conceptos y principios que se desarrollarán a lo largo del proceso de aprendizaje. Así pues, cuando termine la Unidad Didáctica, el alumnado deberá conocer la existencia del totalitarismo y en qué consiste; los procesos de supresión de libertades, persecución ideológica o de la diversidad, identificación estado-partido. Del mismo modo deberá tener una noción de los hechos acaecidos en la Alemania nazi, la Italia fascista y la URSS de Stalin. Así como saber definir conceptos como totalitarismo, propaganda, exterminio, represión, purga, autarquía, corporativismo.

El contenido procedimental se centrará en el tratamiento de documentos y la elabora-

ción de escritos científicos y herramientas de síntesis para el estudio de procesos. Para ello el alumnado deberá saber interpretar un documento correctamente, identificando tipo de fuente, observando la intencionalidad que pudiese esconderse detrás de los mismos y dándole un sentido dentro de un contexto determinado. De igual manera deberá aprender a exponer argumentos de una forma lógica, con claridad y sintetizando ideas.

El contenido actitudinal, por su parte, potenciará valores propios de las comunidades científicas y de una educación liberadora para la democracia. De este modo el respeto hacia los demás y sus ideas, el trabajo en equipo, la adopción de capacidades de liderazgo, actitud crítica hacia las fuentes de información, la creatividad, el compañerismo, la solidaridad entre iguales o el desinterés, entre otras actitudes, serán requeridas en esta unidad didáctica.

Las sesiones destinadas a la realización de la unidad serán nueve, si bien habrá una actividad semestral relacionada con ella y que será tenida como independiente tanto en la evaluación como en el desarrollo. Por lo que se refiere a las sesiones de la unidad didáctica propiamente dichas, se desarrollarán del siguiente modo:

Primera sesión: Debate en común para reconocer las ideas previas del alumnado. Junto a ello, dentro del ámbito del debate, se realizarán actividades que enlacen la materia histórica con la realidad actual más o menos próxima al alumnado.

Segunda sesión: Trabajo en grupos de investigación sobre el ascenso al poder de los totalitarismos, supervisado por el profesorado.

Tercera sesión: Trabajo en grupos de investigación sobre la unificación de partido y estado, y la mitificación del líder, supervisado por el profesorado.

Cuarta sesión Trabajo en grupos de investigación sobre la falta de represión y las persecuciones en los regímenes totalitarios, supervisado por el profesorado.

Quinta sesión: Trabajo en grupos de investigación sobre la economía en los estados totalitarios, supervisada por el profesorado.

Sexta sesión: Trabajo en grupos de investigación para la confección de un eje cronológico, supervisado por el profesorado.

Séptima sesión: Seminario de exposición de las investigaciones de los grupos. En éstas el coordinador de cada grupo expondrá las conclusiones colectivas a las que han llegado en uno de los apartados, abriéndose a posteriori un debate sobre el mismo.

Octava sesión: Continuación y final del seminario de exposición. Tras este se abrirá un proceso de exposición y resolución de dudas.

Novena sesión: Prueba de evaluación del nivel de conocimientos. Mediante una serie de documentos aportados por el profesor/a, el alumnado deberá realizar un ensayo sobre alguno de los temas tratados en la unidad. La prueba contendrá un apartado de autoevaluación por parte del alumnado.

Actividad semestral: Lectura del libro *Rebelión en la granja* de George Orwell. Semanalmente los alumnos deberán reflexionar sobre cada uno de los capítulos que contiene el libro. La reflexión se realizará de forma electrónica a través de un blog creado para tal efecto.

Metodología

La metodología a seguir irá orientada en base a los principios del aprendizaje significativo y útil para la vida en base a la experiencia en comunidad. Para ello el alumnado habrá de adoptar una actitud activa frente al proceso de aprendizaje, tomar actitudes solidarias y de cooperación para con los compañeros y compañeras. Por su parte el profesorado deberá proporcionar experiencias y situaciones potencialmente educativas, y procurar el entorno propicio para ellas. Su función pues, no debe ser la de transmitir conocimientos, sino la de propiciar aprendizaje. Será muy útil para ello la adquisición de dotes de liderazgo.

Para la realización de esta unidad desarrollaremos la práctica de trabajar como una comunidad científica. Esto es, como un conjunto de individuos y de grupos de trabajo que se dedican a investigar sobre una serie de problemas basándose en el método científico. La idea principal de la ciencia es la búsqueda de un conocimiento exacto y razonado de las cosas. Lo que pretendemos es que nuestros alumnos trabajen como tal. Para ello se crearán grupos de investigación. Un grupo de investigación entendido como un conjunto de personas que se unen para seguir un camino de adquisición de conocimientos determinados (en nuestro caso sobre la idea de totalitarismo y sus implicaciones sociales). Para ello, los grupos de trabajo se dotan de una estructura determinada y unas reglas preestablecidas.

En cuanto a la estructura de los grupos de investigación, estarán compuestos por un coordinador, un becario y tres investigadores. La labor del coordinador/a es: distribuir el turno de palabra entre los miembros del grupo, hacer respetar las normas básicas de los grupos de investigación, hacer de portavoz frente a la comunidad científica, velar para que el debate se de en un tono razonable. Por su parte el becario/a se encarga de tomar nota de las decisiones del grupo. Los investigadores, por su parte deben aportar ideas y saberes al grupo.

Para una buena realización del trabajo los grupos deberán seguir tres normas básicas: respetar las opiniones de todos los miembros del grupo, respetar los turnos de palabra, hablando de uno en uno, y buscar consenso en las conclusiones. Con este proceder está garantizada que la experiencia sea útil para el aprendizaje que nos proponemos.

En cuanto a las actividades, se realizará una primera sesión para conocer las ideas previas con que llega el alumnado sobre el tema a desarrollar. Tras ello, mediante el trabajo en grupos de investigación, se irán desarrollando actividades que permitan fomentar el aprendizaje autónomo y en comunidad. Estas actividades, si bien vienen desarrolladas en la unidad didáctica (adenda), deben ser ampliadas y/o modificadas dependiendo de las ideas previas detectadas y de las dudas y complicaciones que puedan surgir en el desarrollo de las mismas. Finalmente, el resultado de las investigaciones particulares de los grupos será expuesto en común mediante presentaciones por los grupos. Cada grupo expondrá una de las partes que será debatida por el conjunto de la comunidad. Finalmente el alumnado realizará un ensayo individual para cono-

cer el grado de adquisición de los objetivos educativos.

Sesión 1: Obtener ideas previas y hacer significativo el tema a tratar.

- Actividad 1: Se visionarán una esvástica, un fascio y una hoz con martillo, tras lo que los alumnos/as deberán decir que son y que significan esos símbolos, aportando imágenes y acontecimientos que les sugieren su visión. A continuación un miembro del grupo leerá en voz alta una definición de totalitarismo extraída de un diccionario (López Alonso, 2001) y deberán debatir sobre si los regímenes que usaban esos símbolos eran totalitarios o no.

El fin que persigue esta actividad es detectar las ideas previas que tiene el alumnado sobre el tema a trabajar a lo largo de la Unidad Didáctica, para reforzar las actividades que se proponen inicialmente. Al ser un debate, se trabajará la competencia lingüística y la autonomía e iniciativa personal.

- Actividad 2: Reflexión y debate sobre si es posible la formación de un estado totalitario hoy en día. Para ello se analizarán las imágenes y documentos aportados por la Unidad Didáctica (adenda).

Con ello se pretende hacer significativo el contenido para el alumnado y motivarles para que descubran qué es el totalitarismo y como se puede detectar. Del mismo modo, al ser un debate en público se fomenta la competencia en comunicación lingüística, teniendo que argumentar su respuesta. La competencia social y ciudadana se aborda al propiciarse una reflexión que afecta a la sociedad actual y futura. También se ve reforzado el pensamiento autónomo a través del razonamiento y la capacidad crítica y de discernimiento a través de la contraposición de ideas.

Sesión 2: Trabajo en grupos de investigación.

- Actividad 1: En base a documentos aportados, trabajo en grupos de investigación sobre el tema de la situación previa de Alemania, Italia y la URSS. Para ello tendrán que hacer una crítica de las fuentes y elaborar una comparativa de los tres países antes de la subida al poder de los tres líderes totalitarios. Todo ello debe quedar plasmado en un dossier del trabajo del grupo.

A través de esta actividad se busca que los alumnos y alumnas debatan y elaboren ideas sobre un tema determinado reforzando las competencias en comunicación lingüística, en tratamiento de la información, social y ciudadana y las de autonomía e iniciativa personal. Además, con la contraposición de ideas y la crítica argumentativa, se está preparando al alumnado para que se desarrollen plenamente como ciudadanos democráticos, a la vez que se fomenta su autonomía y autodeterminación.

- Actividad 2: En base a documentos aportados, trabajo en grupos de investigación sobre el ascenso al poder de Hitler, Stalin y Mussolini. Para ello tendrán que hacer una crítica de las fuentes y elaborar un cuadro comparativo del modo de llegar al poder de los tres líderes. Todo ello debe quedar plasmado en un dossier del trabajo del grupo.

Mediante esta actividad se busca que los alumnos y alumnas debatan y elaboren ideas sobre un tema determinado reforzando las competencias en comunicación lingüística, en tratamiento de la información, social y ciudadana y las de autonomía e iniciativa personal. Además, con la contraposición de ideas y la crítica argumentativa, se está preparando al alumnado para que se desarrollen plenamente como ciudadanos democráticos, a la vez que se fomenta su autonomía y autodeterminación.

- Actividad 3: Elaborar, en base a lo trabajado anteriormente, un material en forma de artículo, poster o presentación que de respuesta al análisis de la situación previa de Alemania, Italia y la URSS, el modo de acceder al poder tanto de Hitler como de Mussolini y Stalin, y por último, que argumente y valore el proceso. Esta actividad podrá ser ampliada aportando más argumentos y ejemplos en trabajo extraescolar voluntario.

Con esta actividad se busca que se sintetice aquello que se ha visto, creando ideas generales de casos particulares. También, que adquiera hábitos de trabajo en equipo tales como la negociación, la resolución de conflictos o la búsqueda de consenso. En cuanto a las competencias básicas que se ven reforzadas con este tipo de actividad, mencionar la comunicación lingüística, el tratamiento de la información, la autonomía e iniciativa personal y la social y ciudadana. Puede verse que la competencia cultural y artística se fomenta gracias a la libertad de plasmar el trabajo final.

Sesión 3: Trabajo en grupos de investigación.

- Actividad 1: En base a documentos aportados, trabajo en grupos de investigación sobre la unificación del estado y el partido único. Para ello tendrán que hacer una crítica de las fuentes, elaborar una comparativa de como queda plasmado en los tres países y sobre lo que ello supone. Todo ello debe quedar plasmado en un dossier del trabajo del grupo.

A través de esta actividad se busca que los alumnos y alumnas debatan y elaboren ideas sobre un tema determinado reforzando las competencias en comunicación lingüística, en tratamiento de la información, social y ciudadana y las de autonomía e iniciativa personal. Además, con la contraposición de ideas y la crítica argumentativa, se está preparando al alumnado para que se desarrollen plenamente como ciudadanos democráticos, a la vez que se fomenta su autonomía y autodeterminación.

- Actividad 2: En base a documentos aportados, trabajo en grupos de investigación sobre el tratamiento de la figura del líder y del termino y usos de la propaganda. Para ello tendrán que describir imágenes, argumentar opiniones, comparar fuentes escritas con fuentes gráficas, etc. Junto a esto tendrán de que confeccionar una definición de propaganda y dar ejemplos de su uso tanto en el pasado como en la actualidad.

A través de esta actividad se busca que los alumnos y alumnas debatan y elaboren ideas sobre un tema determinado reforzando las competencias en comunicación lingüística, en tratamiento de la información, social y ciudadana y las de autonomía e iniciativa personal. Además, con la contraposición de ideas y la crítica argumentativa, se está preparando al

alumnado para que se desarrollen plenamente como ciudadanos democráticos, a la vez que se fomenta su autonomía y autodeterminación.

- Actividad 3: Elaborar, en base a lo trabajado anteriormente, un material en forma de artículo, poster o presentación que de respuesta al análisis de la identificación del estado con un partido y lo que ello supone, el ensalzamiento de la figura del líder, y, finalmente, que argumente y valore que suponen la unificación del partido y el estado, y el culto a una persona. Esta actividad podrá ser ampliada aportando más argumentos y ejemplos en trabajo extraescolar voluntario.

Con esta actividad se busca que se sintetice aquello que se ha visto, creando ideas generales de casos particulares. También, que adquiera hábitos de trabajo en equipo tales como la negociación, la resolución de conflictos o la búsqueda de consenso. En cuanto a las competencias básicas que se ven reforzadas con este tipo de actividad, mencionar la comunicación lingüística, el tratamiento de la información, la autonomía e iniciativa personal y la social y ciudadana. Puede verse que la competencia cultural y artística se fomenta gracias a la libertad de plasmar el trabajo final.

Sesión 4: Trabajo en grupos de investigación.

- Actividad 1: Actividad 1: En base a documentos aportados, trabajo en grupos de investigación sobre la represión en los estados totalitarios. Para ello tendrán que hacer una crítica de las fuentes y elaborar un texto con esa crítica y una enumeración de mecanismos de presión y de represión empleados por los estados totalitarios, viendo si se repiten o no en todos los países analizados. Todo ello debe quedar plasmado en un dossier del trabajo del grupo.

A través de esta actividad se busca que los alumnos y alumnas debatan y elaboren ideas sobre un tema determinado reforzando las competencias en comunicación lingüística, en tratamiento de la información, social y ciudadana y las de autonomía e iniciativa personal. Además, con la contraposición de ideas y la crítica argumentativa, se está preparando al alumnado para que se desarrollen plenamente como ciudadanos democráticos, a la vez que se fomenta su autonomía y autodeterminación.

- Actividad 2: En base a documentos aportados, trabajo en grupos de investigación sobre los apoyos internos de los regímenes totalitarios. Para ello tendrán que hacer una crítica de las fuentes y elaborar un cuadro que contenga, por una parte las argumentaciones que han podido descubrir en los textos, y por otra una contraargumentación que darían ellos a éstas, siempre, claro está, argumentando la respuesta. Todo ello debe quedar plasmado en un dossier del trabajo del grupo.

Mediante esta actividad se busca que los alumnos y alumnas debatan y elaboren ideas sobre un tema determinado reforzando las competencias en comunicación lingüística, en tratamiento de la información, social y ciudadana y las de autonomía e iniciativa personal. Además, con la contraposición de ideas y la crítica argumentativa, se está preparando al alumnado para que se desarrollen plenamente como ciudadanos democráticos, a la vez

que se fomenta su autonomía y autodeterminación. Actividad 3: Elaborar, en base a lo trabajado anteriormente, un material en forma de artículo, poster o presentación que de respuesta al análisis de la situación previa de Alemania, Italia y la URSS, el modo de acceder al poder tanto de Hitler como de Mussolini y Stalin, y por último, que argumente y valore el proceso. Esta actividad podrá ser ampliada aportando más argumentos y ejemplos en trabajo extraescolar voluntario.

- Actividad 3: Elaborar, en base a lo trabajado anteriormente, un material en forma de artículo, poster o presentación plantee el tema de la falta de libertades en los regímenes totalitarios y los argumentos que daban los contemporáneos para apoyar la violación de la libertad y las persecuciones. Esta actividad podrá ser ampliada aportando más argumentos y ejemplos en trabajo extraescolar voluntario.

Con esta actividad se busca que se sintetice aquello que se ha visto, creando ideas generales de casos particulares. También, que adquiera hábitos de trabajo en equipo tales como la negociación, la resolución de conflictos o la búsqueda de consenso. En cuanto a las competencias básicas que se ven reforzadas con este tipo de actividad, mencionar la comunicación lingüística, el tratamiento de la información, la autonomía e iniciativa personal y la social y ciudadana. Puede verse que la competencia cultural y artística se fomenta gracias a la libertad de plasmar el trabajo final.

Sesión 5: Trabajo en grupos de investigación.

- Actividad 1: A través de las fuentes primarias aportadas, trabajo en grupos de investigación sobre las políticas económicas de los estados totalitarios. Con ello, trabajaremos además el concepto de fuentes primarias. Para ello tendrán que analizar en primer lugar el tipo de fuente -quien lo ha escrito, cuando, si era partícipe de los hechos que describe-. Tras esto tendrán que crear definiciones de los conceptos que se emplean en los textos -corporativismo, autarquía, planes quinquenales,...-. Todo ello debe quedar plasmado en un dossier del trabajo del grupo.

A través de esta actividad se busca que los alumnos y alumnas debatan y elaboren ideas sobre un tema determinado reforzando las competencias en comunicación lingüística, en tratamiento de la información, social y ciudadana y las de autonomía e iniciativa personal. Además, con la contraposición de ideas y la crítica argumentativa, se está preparando al alumnado para que se desarrollen plenamente como ciudadanos democráticos, a la vez que se fomenta su autonomía y autodeterminación.

- Actividad 2: En base a documentos realizados por historiadores y economistas, trabajo en grupos de investigación sobre las consecuencias de las políticas económicas seguidas por los gobiernos totalitarios de Alemania, Italia i la URSS. A través de éstos, se trabajará la idea de fuentes secundarias y se analizarán las consecuencias de las políticas de control económico de los estados totalitarios. Todo ello, claro está, debe quedar plasmado en un dossier del trabajo del grupo.

A través de esta actividad se busca que los alumnos y alumnas debatan y elaboren ideas sobre un tema determinado reforzando las competencias en comunicación lingüística, en tratamiento de la información, social y ciudadana y las de autonomía e iniciativa personal. Además, con la contraposición de ideas y la crítica argumentativa, se está preparando al alumnado para que se desarrollen plenamente como ciudadanos democráticos, a la vez que se fomenta su autonomía, su autodeterminación y refuerzan la idea de que ellos también pueden ser capaces de crear conocimiento.

- Actividad 3: Elaborar, en base a lo trabajado anteriormente, un material en forma de artículo, poster o presentación que de respuesta a la visión que de la economía tenía la concepción totalitaria del estado. Esta actividad podrá ser ampliada aportando más argumentos y ejemplos en trabajo extraescolar voluntario.

Con esta actividad se busca que se sintetice aquello que se ha visto, creando ideas generales de casos particulares. También, que adquiera hábitos de trabajo en equipo tales como la negociación, la resolución de conflictos o la búsqueda de consenso. En cuanto a las competencias básicas que se ven reforzadas con este tipo de actividad, mencionar la comunicación lingüística, el tratamiento de la información, la autonomía e iniciativa personal y la social y ciudadana. Puede verse que la competencia cultural y artística se fomenta gracias a la libertad de plasmar el trabajo final.

Sesión 6: Trabajo en grupos de investigación.

- Actividad 1: En base a documentos aportados, trabajo en grupos de investigación para la obtención de datos cronológicos y de hechos relacionados con los estados totalitarios de Hitler, Mussolini y Stalin. Para ello tendrán que hacer una recopilación de acontecimientos y fechas que plasmarán en un listado ordenado cronológicamente. Todo ello debe quedar plasmado en el dossier del trabajo del grupo.

A través de esta actividad se busca que los alumnos y alumnas debatan y elaboren ideas sobre un tema determinado reforzando las competencias en comunicación lingüística, en tratamiento de la información, social y ciudadana y las de autonomía e iniciativa personal. Además, con la contraposición de ideas y la crítica argumentativa, se está preparando al alumnado para que se desarrollen plenamente como ciudadanos democráticos, a la vez que se fomenta su autonomía y autodeterminación.

- Actividad 2: Elaborar, en base a los datos recopilados en la lista de la actividad 1, un eje cronológico con los acontecimientos que, por un lado, permitieron el ascenso al poder de los totalitarismos, y, por otro, se dieron durante la existencia del estado totalitario. Esta actividad podrá ser ampliada aportando más argumentos y ejemplos en trabajo extraescolar voluntario.
- Con esta actividad se busca que se sintetice aquello que se ha visto, creando ideas generales de casos particulares. También, que adquiera hábitos de trabajo en equipo tales como la negociación, la resolución de conflictos o la búsqueda de consenso. En cuanto a las competencias básicas que se ven reforzadas con este tipo de actividad, mencionar la comunicación

lingüística, el tratamiento de la información, las competencias matemáticas, la autonomía e iniciativa personal y la social y ciudadana. Puede verse que la competencia cultural y artística se fomenta gracias a la libertad de plasmar el trabajo final.

Sesión 7: Seminario.

- Actividad 1: Los grupos de investigación tendrán 10 minutos para exponer una de sus investigaciones, que habrá sido designada con anterioridad de entre los trabajos realizados en las clases anteriores, basadas en los bloques temáticos que componen la unidad. Para ello podrán valerse de presentaciones con el ordenador, posters o la lectura de comunicaciones (será elección del propio grupo el medio a utilizar). La exposición la realizará el coordinador del grupo y deberán estar junto a él o ella los demás miembros. Tras su exposición se abrirá un debate de 6 minutos en la que los demás miembros de la comunidad científica podrán hacer preguntas al respecto, mostrar discrepancias, añadir ideas,...

Con esta actividad se pretende repasar las ideas clave que se han visto a lo largo de la unidad. También se busca trabajar la competencia de comunicación lingüística, al utilizar el lenguaje como instrumento de comunicación y argumentación de ideas. Del mismo modo, damos respuesta al fomento de actitudes democráticas a través de los debates y la contraposición de ideas. Y por último, buscamos que aflore una postura crítica a partir de la crítica de documentos históricos

Sesión 8: Seminario. Exposición de dudas.

- Actividad 1: Se continuará con la exposición de los dos grupos de investigación que quedarán por exponer. Se seguirá con las pautas y finalidades marcadas en la actividad 1 de la sesión anterior.
- Actividad 2: Se abrirá un turno de palabra para que los miembros de la comunidad científica puedan exponer sus dudas y reflexiones. Se procurará ante todo que sea el propio alumnado el que de respuesta a esas dudas, en caso de que sea necesario el profesor dirigirá las respuestas para conseguir una respuesta lógica argumentada y veraz de las dudas que hayan surgido.

Con esto buscamos asentar ideas que puedan estar confusas, aclarar conceptos que no se hayan entendido bien y resolver los posibles problemas de aprendizaje que se hayan dado.

- Actividad 3 (opcional y dependiendo del tiempo restante): Plantear de nuevo la cuestión inicial ¿Es posible un régimen totalitario a día de hoy?

Con lo que buscaremos volver a hacer significativo el aprendizaje cerrando un círculo que nos ha llevado del presente, con la segunda actividad de la primera sesión, al pasado, con el desarrollo de la unidad, y volviendo ahora al presente.

Sesión 9: Prueba de evaluación.

- Actividad 1: Se realizará una prueba de evaluación consistente en dos ejercicios de análisis de texto y una pregunta autoevaluatoria para que el alumnado exprese aquello que ha aprendido a lo largo de la unidad.

Con ésto se pretende analizar el grado de adquisición de conocimientos tanto declarativos como procedimentales que ha logrado el alumnado. Del mismo modo, se comprobará el nivel de capacidad de autoevaluación del alumnado, un indicador de madurez necesario para una autonomía en el aprendizaje.

Actividad semestral:

La actividad semestral consistirá en la lectura del libro *Rebelión en la Granja* de George Orwell. Hemos elegido este libro por muchos motivos y pensando tanto en el alumnado como en el profesorado.

En el alumnado:

- Porque es un libro corto. El alumnado, a estas edades, tienen muchas cosas a hacer (actividades extraescolares, deberes, salir con los amigos...) por lo que es mejor no saturarlos más. Por otra parte, favorece la sensación de éxito inminente, al ver el fin tan próximo se es consciente de que se puede conseguir.
- Porque es un libro fácil de leer. Su lenguaje es sencillo y muy accesible. Además, está compuesto por capítulos cortos, lo que permite hacer descansos de lectura cada pocas páginas. Ésto lo convierte en un libro óptimo para seguirlo en cualquier momento que se tenga un poco de tiempo (trayectos en transporte público, esperas mientras se enciende el ordenador, estancias en el baño, momentos previos a dormir...)
- Porque es un libro que engancha. Tiene una trama entretenida en la que continuamente ocurren cosas. Deja entrever que detrás de lo que se cuenta hay un trasfondo a descubrir, confiéndole una aura de libro místico a través del cual obtener un conocimiento superior.
- Porque es un libro económico. Su difusión en bibliotecas públicas está muy extendida (más de 90 entradas en el catálogo colectivo valenciano). Tiene una edición de bolsillo cuyo precio no supera los 7€.

En el profesorado:

- Porque invita a la reflexión. Es un libro que plantea muchas dudas morales, óptimo para la reflexión individual y colectiva. También esconde un mensaje que descubrir, la crítica a los totalitarismos, con lo que a su vez, nos permite tratar el tema de los totalitarismos.
- Porque puede dividirse en etapas. Con la división de la obra en capítulos pequeños, que hemos señalado anteriormente, se permite el trabajo de la lectura para plantear la reflexión a través de actividades concretas y programadas en el tiempo.

– Porque permite un paralelismo histórico. El que la historia esté basada en la revolución rusa y el régimen que tras ella se estableció, facilita establecer una correlación histórica de acontecimientos y personajes. Siempre dejando clara la diferencia entre novela y realidad, una diferencia que puede servir como actividad para que sean los propios alumnos los que la establezcan.

El trabajo que se propone consiste en la realización de debates sobre cada uno de los capítulos en un blog creado para tal efecto (<http://reflexionenlagranja.wordpress.com/>). En este blog semanalmente se irán colgando preguntas para fomentar la reflexión sobre la obra. Con ello se pretende, no solo trabajar actitudes reflexivas y de contraposición de ideas, sino fomentar que el alumnado más tímido para expresarse en público lo haga con más facilidad. Conscientes de los problemas que este tipo de trabajo puede causar, porque tal vez no todos los alumnos/as tengan un ordenador y acceso a internet en sus casas, contamos con el apoyo de la biblioteca pública y con los recursos propios del centro para que ningún alumno/a se vea marginado/a por la realización de este tipo de actividades.

Criterios de evaluación

La evaluación de consecución de conocimientos, procedimientos y actitudes se dividirá en tres partes, que no corresponden estrictamente con estos tres apartados, ya que es verdaderamente difícil contemplarlos independientemente unos de otros.

La primera de las partes, que supondrá un 50% de la nota numérica a la que nos obliga la ley, corresponderá a la prueba de evaluación propuesta en la novena sesión. En ella se deben plasmar tanto conocimientos, como los procedimientos básicos de una crítica documental, basada en argumentos que conducen a tesis sobre la materia estudiada. Se pondrá especial énfasis a la hora de evaluar en la crítica a las fuentes aportadas, la claridad expositiva, la calidad de los argumentos y el proceso que conduce de unas pruebas a la confección de una idea más general (tesis). Además, se propondrá una pregunta de reflexión sobre el proceso de conocimiento, haciéndole señalar aquellos conocimientos que ha adquirido durante el desarrollo de la Unidad Didáctica. Con ella se pretende que el alumnado reflexione sobre lo que ha aprendido, que sea consciente del proceso de aprendizaje y que lo autoevalúe.

La segunda de las partes supondrá un 35% del total de la nota numérica que requiere el expediente. Será una nota conjunta al grupo de investigación, y estará basada en el cuaderno de trabajo que escribe el becario de cada uno de ellos. Junto a este cuaderno, se atenderá a la exposición final. Se tendrá muy en cuenta si se ha buscado más información de la que se ofrece en el material de clase, ampliando así de manera autónoma los conocimientos al respecto.

La última de las partes de evaluación corresponderá al 15% de la nota restante. En este caso se trata de la percepción directa del docente sobre el cumplimiento de normas, la adquisición de valores y el desarrollo de actitudes que se mencionan tanto en los objetivos de la Unidad Didáctica, como en el contenido actitudinal señalado en el apartado de contenidos. El hecho de ser subjetivos requiere del docente una argumentación detallada a modo de escrito breve sobre el porqué de su puntuación. Una copia de este escrito debe ser presentado a cada uno de

los alumnos junto con la corrección de su ensayo final, a fin de que sean conscientes de en que deben mejorar en cuanto a actitud.

Por último, la lectura y los ejercicios realizados como actividad semestral, servirán como ayuda a la hora de establecer la nota numérica final que exige el expediente académico. Su evaluación recogerá la lectura del libro, la implicación en el debate general y la aportación de ideas propias e innovadoras a la cuestión.

7. BIBLIOGRAFÍA

Agudo, A., (2012) “La Unesco alerta de la condena al paro de los españoles sin formación” en *El País*. 16 de octubre de 2012, disponible en: http://sociedad.elpais.com/sociedad/2012/10/16/actualidad/1350362017_969349.html [Consultado el 8 de noviembre de 2012].

Almerich, G., Suárez, J., Orellana, N., Belloch, C., Bo, R. y Gastaldo, I., (2005). “Diferencias en los conocimientos de los recursos tecnológicos en profesores a partir del género, edad y tipo de centro”. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, v. 11, n. 2., disponible en: http://www.uv.es/RELIEVE/v11n2/RELIEVEv11n2_3.htm [Consultado el 26 de noviembre de 2012].

Antena 3 noticias, (2012) “Wert: “Nuestra intención es españolizar a los alumnos catalanes”” en *antena3.com*. 10 de octubre de 2012, disponible en: http://www.antena3.com/noticias/espana/wert-nuestra-intencion-espanolizar-alumnos-catalanes_2012101000066.html [Consultado el 30 de octubre de 2012].

Armora, E., (2011) “Extranjero en tu escuela” en *ABC*. 11 de febrero de 2011, disponible en: <http://www.abc.es/20110211/sociedad/abcp-cifras-nuevo-salt-20110211.html> [Consultado el 28 de octubre de 2012].

Aunión, J. A., (2009) “La era del profesor desorientado” en *El País*. 18 de julio de 2009, disponible en: http://elpais.com/diario/2009/07/18/sociedad/1247868005_850215.html [Consultado el 7 de noviembre de 2012].

Arendt, H., (2011) *Los orígenes del totalitarismo*. Madrid: Alianza Editorial.

BBC Mundo, (2012) “Ultraderecha en Grecia: “Esto ya es una guerra civil”” en *BBC Mundo*. 23 de octubre de 2012, disponible en: http://www.bbc.co.uk/mundo/video_fotos/2012/10/121019_video_grecia_amanecer_dorado_rg.shtml [Consultado el 26 de octubre de 2012].

Briggs, A. y Clavin, P., (2000) *Historia contemporánea de Europa 1789-1989*. Barcelona: Crítica.

Carabaña, J., (2009) “Autoridad en las aulas y poder en la escuela” en *Tribuna Complutense*. 27 de octubre de 2009, disponible en: <http://www.ucm.es/cont/descargas/prensa/tribuna2014.pdf> [Consultado el 7 de noviembre de 2012].

CDICT-Universidad Central. *Estilo Harvard para las Referencias Bibliográficas*, disponible en: http://www.igeograf.unam.mx/web/sigg/docs/pdfs/posgrado/Estilo_Harvard.pdf [Consultado el 20 de octubre de 2012].

Cervantes, M., (2005) *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha*. Zaragoza: Ed. Maceda.

Chomsky, N., (2001) *La (des)educación*. Barcelona: Ed. Austral.

Colectivo Baltasar Gracián, (2009) *¿No es verdad?* [Recurso digital] disponible en: <http://www.colectivobgracian.com/CBG/articulos/No%20es%20verdad.htm> [Consultado el 23 de noviembre de 2012]

Colectivo Lorenzo Luzuriaga, (2012) *Documento sobre el fracaso escolar en el estado de las autonomías* [Recurso digital] disponible en: <http://www.colectivolorenzoluzuriaga.com/PDF/FracasoEscolarCollorLuzuriagaJun2012.pdf> [Consultado el 12 de noviembre de 2012]

Conselleria d'educació, Formació i Ocupació de la Generalitat Valenciana (2012a) Guia de centres docents de Bachillerato. [Recurso electrónico], disponible en: http://www.cefe.gva.es/oed/areacd/val/niveles_bac.asp [Consultado el 10 de noviembre de 2012].

Conselleria d'educació, Formació i Ocupació de la Generalitat Valenciana (2012b) Guia de centres docents de E.S.O. [Recurso electrónico], disponible en: http://www.cefe.gva.es/oed/areacd/val/niveles_sec.asp [Consultado el 10 de noviembre de 2012].

Constitución española, (1978), disponible en: <http://www.lamoncloa.gob.es/NR/>

[rdonlyres/79FF2885-8DFA-4348-8450-04610A9267Fo/o/constitucion_ES.pdf](#) [Consultado el 20 de mayo de 2012].

Decret 102/2008, (2007) *DECRET 102/2008, d'11 de juliol, del Consell, pel qual s'establix el currículum del batxillerat en la Comunitat Valenciana*. [2008/8761], disponible en: http://www.docv.gva.es/datos/2008/07/15/pdf/2008_8761.pdf [Consultado el 21 de octubre de 2012].

Decret 112/2007, (2007) *DECRET 112/2007, de 20 de juliol, del Consell, pel qual s'establix el currículum de l'Educació Secundària Obligatoria a la Comunitat Valenciana*. [2007/9717], disponible en: http://www.docv.gva.es/datos/2007/07/24/pdf/2007_9717.pdf [Consultado el 21 de octubre de 2012].

Declaración Universal de Derechos Humanos, (1948), disponible en: <http://www.acnur.org/t3/fileadmin/scripts/doc.php?file=biblioteca/pdf/0013> [Consultado el 15 de mayo de 2012].

Dewey, J., (2009). *Democracia y Escuela*. Madrid: Ed. Popular.

Diario de Sevilla, (2012) “Casi la mitad de los profesores no utilizan las nuevas tecnologías” en *Diario de Sevilla*. 15 de abril de 2012, disponible en: <http://www.diariodesevilla.es/article/sociedad/1226425/casi/la/mitad/los/profesores/no/utilizan/las/nuevas/tecnologias.html> [Consultado el 22 de noviembre de 2012].

Eco, U., (2005) *La misteriosa llama de la reina Loana*. Madrid: Debolsillo.

El Mundo, (2012) “La enésima reforma del sistema educativo” en *El Mundo.es*. 21 de noviembre de 2012, disponible en: <http://www.elmundo.es/elmundo/2012/09/21/espana/1348232495.html> [Consultado el 1 de octubre de 2012].

El País, (2009) “La Fiscalía ya considera autoridad a los profesores de centros públicos” en *El País*. 15 de septiembre de 2009, disponible en: http://sociedad.elpais.com/sociedad/2009/09/15/actualidad/1252965611_850215.html [Consultado el 3 de noviembre de 2012].

Equipo Editorial, (2008) *Àgora Ciències Socials, història. 4t. eso*. Barcelona: Ed. Vicens-Vives.

Fallada, H., (2012) *Solo en Berlin*. Madrid: Maeva.

Feito, R., (2009) “Autoridad y autoritarismo” en *Tribuna Complutense*. 27 de octubre de 2009, disponible en: <http://www.ucm.es/cont/descargas/prensa/tribuna2014.pdf> [Consultado el 7 de noviembre de 2012].

Fernández Batanero, J. M., (2005) “Inmigración y educación en el contexto español: un desafío educativo” en *Revista Iberoamericana de Educación*, 25 de octubre de 2010, disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1041Batanero.PDF> [Consultado el 21 de octubre de 2012].

Fernández Cruz, M., (2004) “El desarrollo docente en los escenarios del currículum y la organización” en *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, Núm. 8, 1, 2004, Universidad de Granada, disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev81COL3.pdf> [Consultado el 21 de julio de 2012].

Figueredo, C. y Ramírez, C., (2008) “Jóvenes y nuevas tecnologías, estado de la cuestión” en *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, Núm. 23, 2008, Albacete: Universidad de Castilla la Mancha, disponible en: http://www.uclm.es/ab/educacion/ensayos/pdf/revista23/23_16.pdf [Consultado el 21 de noviembre de 2012].

Finkel, D., (2008) *Dar clase con la boca cerrada*. Valencia: Publicacions de la Universitat de València.

Flaquer, Ll.; Almeda, E y Navarro, L., (2006) *Monoparentalidad e infancia* en *Colección de estudios sociales*, nº 20. Barcelona: Fundación “La Caixa”, disponible en: http://obrasocial.lacaixa.es/StaticFiles/StaticFiles/c9dc9fb7f35d5210VgnVCM1000000e8cfioaRCRD/es/vol20_es.pdf [Consultado el 20 de noviembre de 2012].

Forner, C.R., (2011) “Un estudio alerta de los prejuicios hacia los inmigrantes en los alumnos de Secundaria” en *Información*. 12 de febrero de 2011, disponible en: <http://www.diarioinformacion>.

- com/alicanti/2011/02/12/estudio-alerta-prejuicios-inmigrantes-alumnos-secundaria/1094416.html [Consultado el 25 de octubre de 2012].
- Frank, A.**, (2012) *El diario de Anna Frank*. Madrid: Debolsillo.
- Frias del Val, A.-S.**, (2007) “El currículo escolar y la descentralización educativa en España” en *Revista de Educación*, Núm. 343. Mayo-agosto 2007, pp. 199-221, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, disponible en: http://www.revistaeducacion.mec.es/re343/re343_10.pdf [Consultado el 21 de julio de 2012].
- Friedenberg, E.Z.**, (2004) “La cuna de la libertad” en Enguita, M.F. (comp.) *Sociología de la educación*. Argentina: Editorial Ariel.
- Fundación Pfizer**, (2008) *Estudio sobre la inmigración y el sistema educativo español*, disponible en: http://www.fundacionpfizer.org/docs/pdf/Foro_Debate/III_foro_inmigracion_y_educacion_estudio.pdf [Consultado el 22 de octubre de 2012]
- Furet, F. y Nolte, E.**, (1999) *Fascismo y comunismo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Galeano, E.**, (2011) *Patas arriba. La escuela del mundo al revés*, 6ª reimpresión. Madrid: Ed. Siglo XXI.
- Galtes, M.**, (2011) “El calvario de la clase media” en *La Vanguardia*. 12 de junio de 2011, disponible en: <http://www.lavanguardia.com/economia/20110612/54169329772/el-calvario-de-la-clase-media.html> [Consultado el 25 de noviembre de 2012].
- García Arranz, J. L.**, (2005) “¿Se aprende lo suficiente? Distorsiones del Informe PISA” en *Concejo Educativo*. [En línea]. Castilla y León, disponible en: http://www.concejoeducativo.org/article.php?id_article=71 [Consultado el 8 de noviembre de 2012]
- Gentile, E.**, (2001) *Le religioni della politica. Fra democrazie e totalitarismi*. Bari: Editori Laterza.
- Gentile, E.**, (editor) (2008) *Modernità totalitaria. Il fascismo italiano*. Bari: Editori Laterza.
- González Ramos, A. M. y Gonzalez de la Fe, T.** (2005) “Especialización cultural y estructura social de las comunidades científicas” en *Revista Internacional de Sociología*, nº 42, septiembre-diciembre de 2005, CSIC [recurso digital], disponible en: <http://revintsociologia.revistas.csic.es/index.php/revintsociologia/article/view/196/206> [Consultado el 7 de junio de 2012].
- Goussot, A.**, (2012) “Jean-Jacques Rousseau e l’elogio dell’umanità ferita” en *Eduazione Democratica. Rivista di pedagogia politica*, nº 4. Junio 2012., pp. 273-298, disponible en: http://www.educazionedemocratica.org/pdf/ED_4_2012_273-298.pdf [Consultado el 6 de octubre de 2012].
- Hernandez, E.**, (1992) *Los fascismos europeos*. Madrid: Itsmo.
- Hidalgo, C. y Schuster, F.** (2003) “El descubrimiento científico como fenómeno comunitario” en *Cuadernos de Antropología Social*, nº 18, septiembre-diciembre del 2003, Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, disponible en: <http://www.scielo.org.ar/pdf/cas/n18/n18a04.pdf> [Consultado el 7 de junio de 2012].
- Hillman, A. L. y E. Jenkner**, (2004) “La educación de los niños en los países pobres” en *Revista de Economía*, Núm. 33. 2004, Fondo Monetario Internacional, disponible en: <http://www.imf.org/external/pubs/ft/issues/issues33/esl/issue33s.pdf> [Consultado el 2 de noviembre de 2012].
- I.N.E.** (2011) “Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares”. Año 2011, [recurso electrónico], disponible en: <http://www.ine.es/prensa/np678.pdf> [Consultado el 1 de noviembre de 2012].
- INJUVE** (2011) “Jóvenes y Nuevas Tecnologías”. Año 2011, [recurso electrónico], disponible en: <http://www.injuve.es/sites/default/files/2012/27/publicaciones/Sondeo%202011-1b.pdf> [Consultado el 25 de noviembre de 2012].
- L.O.C.E.**, (2002), disponible en: <http://www.boe.es/boe/dias/2002/12/24/pdfs/A45188-45220>.

[pdf](#) [Consultado el 2 de noviembre de 2012].

L.O.E., (2006), disponible en: <http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf> [Consultado el 2 de noviembre de 2012].

Laporta, F. J., (2009) “La autoridad del profesor” en *El País*. 31 de octubre de 2009, disponible en: http://elpais.com/diario/2009/10/31/opinion/1256943612_850215.html [Consultado el 5 de noviembre de 2012].

López Alonso, J. M., (editor) (2001) *Diccionario de la historia política del siglo XX*. Madrid: Ed. Tecnos.

López-Casares, E., (2011) *Equipos 10*. Valencia: Ed. Divalentis.

Lourie, R., (2001). *Stalin: la novela*. Barcelona: Planeta.

Lozano Díaz, A., (2003) “Factores personales, familiares y académicos que afectan al fracaso escolar en la Educación Secundaria” en *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, (1)1 [Recurso electrónico], disponible en: http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/1/espagnol/Art_1_4.pdf [Consultado el 26 de noviembre de 2012].

Marcelo, C., (2009) “Formalidad e informalidad en el proceso de aprender a enseñar” en *Revista de Educación*, nº 350, septiembre-diciembre 2009. Madrid: Instituto de Evaluación. Ministerio de Educación, disponible en: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_02.pdf [Consultado el 20 de noviembre de 2012].

Merton, R. K. (1980) “Los imperativos institucionales de la ciencia” en Barnes, B., Kuhn, T. S., Merton, R. K. et al., *Estudios sobre sociología de la ciencia*. Madrid: Alianza Editorial.

Michel, G., (2008) *Aprende a aprender. Guía de autoeducación*. México D.F.: Ed. Trillas.

Ministerio de Justicia y Agencia estatal del Boletín Oficial del Estado (2011). *Enjuiciamiento Criminal. La norma al día*, 2ª Edición. Madrid: Ministerio de Justicia y Agencia estatal del Boletín Oficial del Estado, disponible en: <http://www.mjusticia.gob.es/cs/Satellite/es/1288774423012/ListaPublicaciones.html> [Consultado el 20 de noviembre de 2012].

Mill, J. S., (1997) *Sobre la libertad*. Madrid: Alianza Editorial.

Mora, M., (2012) “Un tercio de los franceses se identifica con el Frente Nacional” en *El País*. 12 de enero de 2012, disponible en: http://internacional.elpais.com/internacional/2012/01/12/actualidad/1326371730_11139.html [Consultado el 27 de noviembre de 2012].

Moreno, R., (2006) *Panfleto antipedagógico*. [Recurso electrónico] disponible en: <http://www.mat.ub.edu/~cerda/Pamflet.pdf> [Consultado el 20 de noviembre de 2012].

Morin, E., (1985) *Qué es el totalitarismo de la naturaleza de la URSS*. Madrid: Anthropos Editorial del Hombre.

Orden ECI/2220/2007, (2007), *ORDEN ECI/2220/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación secundaria obligatoria*, disponible en: <http://www.boe.es/boe/dias/2007/07/21/pdfs/A31680-31828.pdf> [Consultado el 20 de noviembre de 2012].

Orden EDU/2645/2011, (2011), *Orden EDU/2645/2011, de 23 de septiembre, por la que se establece la formación equivalente a la formación pedagógica y didáctica exigida para aquellas personas que estando en posesión de una titulación declarada equivalente a efectos de docencia no pueden realizar los estudios de máster*, disponible en: <http://www.boe.es/boe/dias/2011/10/05/pdfs/BOE-A-2011-15628.pdf> [Consultado el 2 de noviembre de 2012].

Orwell, G., (2012) *Rebelión en la granja*. Sexta reimpresión Barcelona: Ed. Austral.

Pérez-Amat, E., (2010) “¿Es verdad que los inmigrantes bajan el nivel educativo en las escuelas españolas?” en *rtve.es noticias*. 1 de abril de 2010, disponible en: <http://www.rtve.es/noticias/20100401/verdad-inmigrantes-bajan-nivel-educativo-escuelas-espanolas/317752.shtml> [Consultado el 22 de noviembre de 2012].

noviembre de 2012].

Prats, J., Catelló, J. E., Forcadell, C. et al., (2000) *Historia del mundo contemporáneo. 1º de Bachillerato*. Madrid: Grupo Anaya.

Prats, J., (2005) “El sistema educativo español” en Prats, J. I Raventós, F. (2005) *Los sistemas educativos europeos ¿crisis o transformación?* Barcelona: Fundación “La Caixa” disponible en: http://obrasocial.lacaixa.es/StaticFiles/StaticFiles/f28d31d9615d5210VgnVCM1000000e8cf10aRCRD/es/vol18_es.pdf [Consultado el 20 de mayo de 2012].

Puelles Benítez, M. de, (2008) “Las grandes leyes educativas de los últimos doscientos años” en revista *CEE Participación Educativa*, Núm. 7. Marzo 2008, pp. 7-15, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, disponible en: <http://www.educacion.gob.es/revista-cee/pdf/n7-puelles-benitez.pdf> [Consultado el 20 de mayo de 2012].

QUE!, (2009) “Los profesores madrileños tendrán condición de ‘autoridad pública’” en *QUE!*. 14 de septiembre de 2012, disponible en: http://www.que.es/madrid/200909142046-aguirre-dara-condicion-autoridad-publica.html?anker_1 [Consultado el 5 de noviembre de 2012].

Quintana, J. M., (1995) *Teoría de la educación. Concepción antinómica de la educación*. Madrid: Dykinson.

R.A.E., (2012) *Diccionario de la lengua española*. 23ª edición [Recurso electrónico], disponible en: <http://lema.rae.es/drae/> [Consultado el 20 de noviembre de 2012].

Real Decreto 1467/2007, (2007) *REAL DECRETO 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas* disponible en: <http://www.boe.es/boe/dias/2007/11/06/pdfs/A45381-45477.pdf> [Consultado el 8 de octubre de 2012].

Real Decreto 1782/2011, (2011) *Real Decreto 1782/2011, de 16 de diciembre, por el que se declaran oficiales las cifras de población resultantes de la revisión del padrón municipal referidas al 1 de enero de 2011*. disponible en: <http://www.boe.es/boe/dias/2011/12/17/pdfs/BOE-A-2011-19651.pdf> [Consultado el 19 de noviembre de 2012].

Red IRES, (2009) *No es verdad* [recurso electrónico], disponible en: http://www.redires.net/sites/default/files/NO_ES_VERDAD.pdf [Consultado el 2 de noviembre de 2012].

Renaud, P. (2009) “Comunidades científicas virtuales y transferencia de saberes: un enfoque preliminar” en Aupetit, S.D. y Étienne, G.(eds.) *Fuga de cerebros, movilidad académica y redes científicas. Perspectivas latinoamericanas*. México D.F.: IESALC – CINVESTAV - IRD, disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001864/186433s.pdf> [Consultado el 20 de junio de 2012].

Rivero, I., (1996) *Síntesis de historia del mundo contemporáneo. De la Revolución Francesa a nuestros días*. Madrid: Globo.

Ródenas, V., (2008) “Escuela gueto. Condenados al cole” en *ABC*. 28 de septiembre de 2008, disponible en: <http://www.abc.es/20080928/nacional-sociedad/escuela-gueto-condenados-cole-200809281039.html> [Consultado el 28 de octubre de 2012].

Rousseau, J.-J., (2001) *Discurso sobre las ciencias y las artes / Discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres / El contrato social*. Alcobendas: Ed. Libsa.

Rousseau, J.-J., (2010). *Emilio, o de la educación*. Traducción Mauro Armiño. Séptima reimpresión. Madrid: Alianza Editorial.

Ruiz, R.A. y Zapata, P. N. (2009) “Naturaleza y caracterización del pensamiento colectivo: un estudio en comunidades científicas” en Asociación Colombiana para la investigación en Ciencias y Tecnologías EDUCyT, Memorias I Congreso Nacional de investigación en educación en ciencias y tecnología, 22 a 26 de junio de 2009.

Santacana, J., Zaragoza, G., (1998) *Bitácora historia*. Madrid: SM.

Satrústegui, J., (1982) “Las competencias de nuestro Estado no son menores que las de un

Estado federal” en *El País*. 30 de julio de 1982, disponible en: http://elpais.com/diario/1982/07/30/espana/396828002_850215.html [Consultado el 15 de octubre de 2012].

Segura, A. (coord.) (2001) *Els llibres d'història, l'ensenyament de la història i altres històries*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, Col·lecció Finestra Oberta, núm. 22, 2001, disponible en: <http://www.fbofill.cat/intra/fbofill/documents/publicacions/339.pdf> [Consultado el 26 de noviembre de 2012].

Soëtard, M. (1994) “Jean-Jacques Rousseau (1712-1778)” en *Perspectives: revista trimestral de educació comparada*. Vol. XXIV, nº 3-4, 1994. París: UNESCO: Oficina Internacional de Educació, disponible en: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publicacions/ThinkersPdf/rousseau.PDF [Consultado el 5 de octubre de 2012].

Traverso, E., (2002) *El totalitarisme. Historia d'un debat*. Aldaya: Universitat de València.

Torres Albero, C., (2009) “Comunidad científica”, en Román Reyes (Dir): *Diccionario Crítico de Ciencias Sociales. Terminología Científico-Social*, Tomo 1/2/3/4. Madrid-México: Ed. Plaza y Valdés,

Usategui, E. y Del Valle, A. I. (2009) “Luces y sombras de la función docente desde la mirada del profesorado” en *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 29, volumen 12 (2), agosto 2009, disponible en: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1248477521.pdf [Consultado el 6 de octubre de 2012].

Vázquez-Reina, M., (2008) “Copiar en internet” en *Eroski consumer. Educación*. 29 de enero de 2008, disponible en: <http://www.consumer.es/web/es/educacion/escolar/2008/01/29/174148.php> [Consultado el 17 de noviembre de 2012].

Vidal-Abarca, E., García Ros, R. y Pérez González, F., (2010) *Aprendizaje y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza Editorial.

·**Voltaire** (1984), *Cándido o el optimismo*. Barcelona: Ediciones Orbis.

Westbrook, R. B. (1993) “John Dewey (1859-1952)” en *Perspectives: revista trimestral de educació comparada*. Vol. XXIII, nº 1-2, 1993. París: UNESCO: Oficina Internacional de Educació, disponible en: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publicacions/ThinkersPdf/deweys.pdf [Consultado el 5 de octubre de 2012].

Weston, A., (2009) *Las claves de la argumentación*. Decimoquinta impresión. Barcelona: Ed. Ariel.

Yagüe, A. M., (2012) “El Gobierno confirma que impondrá más contenidos en los currículos escolares a las autonomías” en *El Periodico*. 18 de septiembre de 2012, disponible en: <http://www.elperiodico.com/es/noticias/sociedad/gobierno-confirma-que-impondra-mas-contenidos-curriculos-escolares-2207385> [Consultado el 17 de octubre de 2012].

Young, M.F.D. (2004) “Conocimiento y control” en Enguita, M.F. (comp.) *Sociología de la educación*. Argentina: Editorial Ariel.

Películas y documentales:

El fascismo en color (2007) Dir. Chris Oxley, EE. UU.: Alba Home Vision.

El gran dictador (1940) Dir. Charles Chaplin. EE.UU.: United Artists.

Fahrenheit 451 (1966) Dir. François Truffaut. Reino Unido: Universal Pictures presents y Enterprise-Vineyard Production.

La historia del nazismo (2008). Estados Unidos: Prod. Sandra Carte Global, Inc.

La lista de Schindler (1993) Dir. Steven Spielberg. EE.UU.: Universal Pictures y Amblin Entertainment.

La vida es bella (1997) Roberto Benigni. Italia: Miramax

La ola (2008) Dir. Dennis Gansel. Alemania: Constantin Film.

Nuremberg, los nazis a juicio (2006) Dir. Paul Bradshaw, Nigel Paterson y Michael Wadding. Reino Unido: BBC.

Stalin (1992) Dir. Ivan Passer. EE.UU./Hungria/Rusia: Home Box Office, Magyar TelevízióMűvelődési Főszerkesztőség, Novofilm y Trite Productions.

Stalin, el tirano rojo (2007). Dir. Serge de Sampigny. Francia: C. Productions, M6 y Centre National de la Cinématographie (CNC).

Vincere (2009) Dir. Marco Bellocchio. Italia/ Francia: Offside, Rai Cinema y Celluloid Films.

Recursos electrónicos:

Artehistoria: www.artehistoria.jcyl.es

Biografías y vidas.com: www.biografiasyvidas.com

Biography.com: www.biography.com

Blog de historia del mundo contemporáneo: blogdelaclasedehistoria.blogspot.com.es

Carte postale: cartepostale.livejournal.com

Catalogo Colectivo Valenciano: bibliotecasvalencianas.cult.gva.es

Centro de noticias de España 2000 Madrid: ezoomadridnoticias.wordpress.com

Clasehistoria.com: www.claseshistoria.com

Deportes.com: www.deportes.com

Diariode3.com: diariode3.com

Enciclopedia: .enciclopedia.us.es

Enigmas históricos: oscarherradon.wordpress.com

Entre montones de libros: entremontonesdelibros.blogspot.com.es

Fotosantiguas.org: fotosantiguas.org

Historia de historias: adthistoriasdehistoria.blogspot.com.es

Historiasiglo20.org: www.historiasiglo20.org

Il Duce.net: www.ilduce.net

L'Italia e la sua capitale: www.angelotrusiani.it

Libido Dominandi: blogs.estrategica.com.co/camilorojas

Mein Führer: www.estudiodehitler.com

Navarth: navarth.blogspot.com.es

Pontilex.org: pontilex.org

Reflexión en la granja: reflexionenlagranja.wordpress.com

Taringa! Inteligencia Colectiva: www.taringa.net

Wikipedia: es.wikipedia.org

Documentos anexos

EL PERÍODO DE ENTREGUERRAS (1919-1939)

DOSSIER DE TRABAJO 1

**GRUPO DE TRABAJO: COORDINADOR/A:
BECARIOS/AS:**

INVESTIGADORES/AS:

TRABAJAR COMO UNA COMUNIDAD CIENTÍFICA

Una **comunidad científica** es un conjunto de individuos y de grupos de trabajo que se dedican a investigar sobre una serie de problemas basándose en el método científico. La idea principal de la ciencia es la búsqueda de un conocimiento exacto y razonado de las cosas. Para realizar esto, uno de los métodos más utilizados es el de la dialéctica, es decir, la contraposición de una idea previa (tesis) con una nueva y diferente (antítesis) para que de la discusión y confrontación razonada entre ambas salga una idea más exacta sobre un hecho (síntesis).

Lo que vais a hacer en estas clases es conformar una serie de **grupos de investigación**. Un grupo de investigación es un conjunto de personas que se unen para empezar un camino que les conduzca a alcanzar un conocimiento determinado (en nuestro caso aquello que sucedió en el período de entreguerras en Rusia/ la URSS, EE.UU., Italia y Alemania. Los grupos de trabajo tienen una estructura determinada y unas reglas preestablecidas.

Como **estructura** hemos de tener en cuenta que todo grupo debe de estar formado por:

- Un/a **coordinador/a**. Sus funciones son:
 - Distribuir el turno de palabra entre los miembros del grupo.
 - Hacer respetar las normas básicas de los grupos de investigación.
 - Hacer de portavoz frente a la comunidad científica.
 - Velar para que el debate se haga en un tono razonable.
- **Un/a becario/a**. Su función es tomar nota de las decisiones del grupo.
- **Investigadores**. Su función es aportar ideas y conocimientos al grupo.

Todo grupo de investigación está regido por unas **normas básicas**, que son:

- Respetar las opiniones de todos los miembros del grupo.
- Respetar los turnos de palabra, hablando de uno en uno.
- Buscar consenso en las conclusiones.

Después de las deliberaciones individuales de cada grupo, las conclusiones que se extraigan de ellas se pondrán en común entre todos los miembros de la comunidad científica para confirmarlas, refutarlas o matizarlas. Normalmente eso se hace en **seminarios** donde los portavoces de cada grupo leen las conclusiones a las que han llegado y, posteriormente se abre un debate sobre las mismas en el que pueden participar todos los individuos de la comunidad. Así pues, al final de la clase se realizará un **seminario**.

DOSSIER 1

En el primer dossier que teneis en las manos vamos a trabajar la unidad que hemos venido estudiando a través de imágenes. Lo que hemos visto en el libro, se puede contrastar en las imágenes que conservamos sobre la época trabajada?

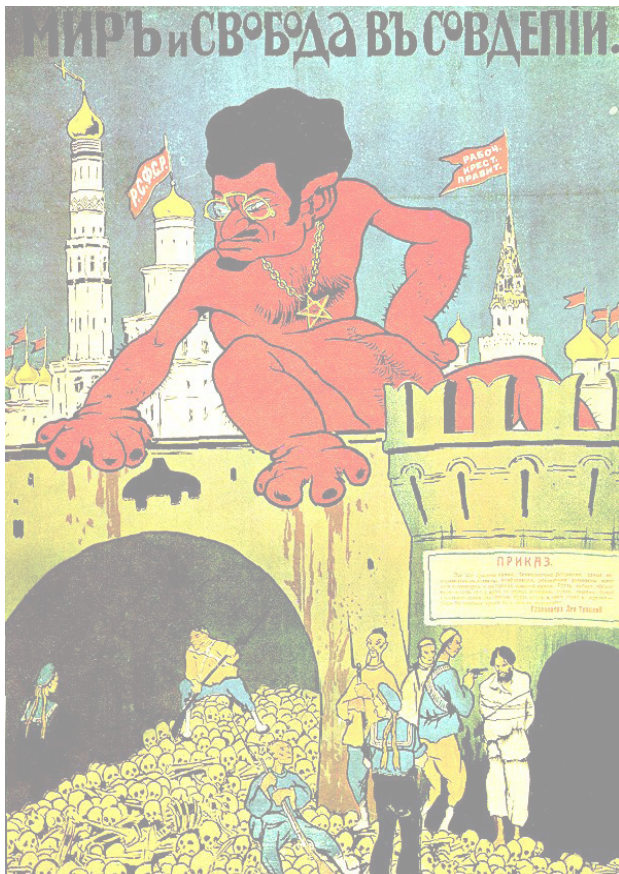
La idea que mueve este primer dossier es el estudio de imágenes. Para comentar imágenes hemos de seguir 2 pasos:

1º Describir brevemente aquello que aparece en la imagen de forma objetiva.

2º Interpretar la imagen en base a los conocimientos que hemos adquirido a lo largo del tema. En este dossier hay una serie de preguntas que os orientaran en vuestra interpretación. **Es muy importante relacionar la imagen con aquello que se ha visto anteriormente, ya sea para confirmar lo que sabíamos o para modificarlo, y JUSTIFICAR (dir porqué) vuestra respuesta.**

Lo que teneis que hacer es elegir 5 imágenes de las 10 propuestas y realizar un comentario de las mismas en el espacio dejado. Tened muy en cuenta las pautas marcadas anteriormente.

¡¡¡ÁNIMO!!!



LA REVOLUCIÓN RUSA

- ¿Quién ha realizado la imagen?
- ¿Quién es el personaje principal?
- ¿Qué imagen da del personaje?
- ¿Qué intención tenían los que la realizaron?

Ilustración 1: Satira sobre Trotski realizada por partidarios del ejército blanco.

EL STALINISMO

- ¿Quién ha realizado la imagen?
- ¿Quién es el personaje principal?
- ¿Qué imagen da del personaje?
- ¿Qué intención tenían los que la realizaron?



Ilustración 2: Imagen propagandística de Stalin.



Times Square from New York Times Building, 1922.

Ilustración 3: Fotografía del Times Square desde el New York Times Building 1922.

LOS FELICES AÑOS VEINTE

¿Qué elementos aparecen en la fotografía?
¿Qué sensación da la imagen? ¿Qué piensas al verla?
¿Puedes relacionarla con algún aspecto que ya conozcas?

LA GRAN DEPRESIÓN

¿Qué personajes aparecen?

¿Qué están haciendo?

¿Qué sensación da la imagen? ¿Qué piensas al verla?



Ilustración 4: Colas para recoger alimentos proporcionados por caridad.



EL NEW DEAL

- ¿Quién ha realizado la imagen?
- ¿Quiénes son los personajes que aparecen?
- ¿Qué imagen dan de los personajes?
- ¿Qué idea hay detrás del cartel?

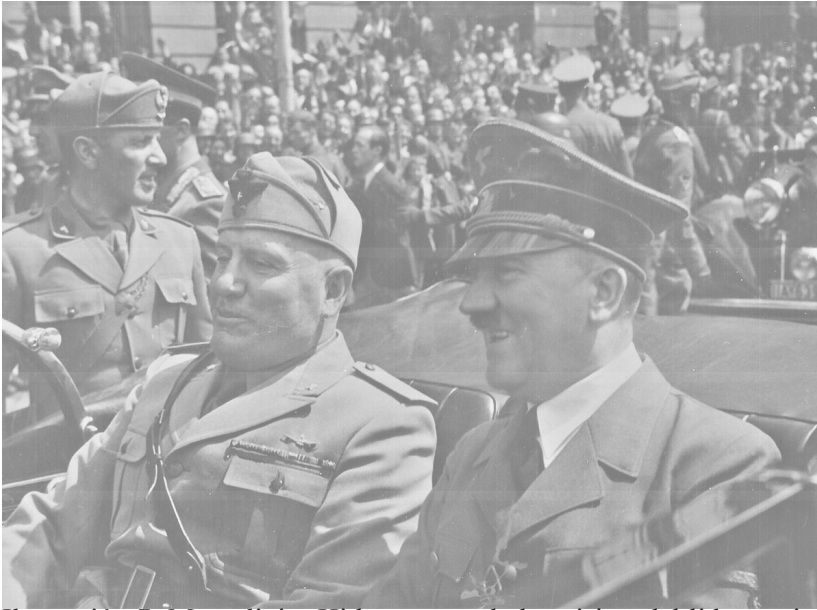
Ilustración 5: Cartel conmemorativo del 75 aniversario del New Deal basado en una caricatura de la época.



CAMISES NEGRES

- ¿Quién ha realizado la imagen?
- ¿Quiénes son los personajes que aparecen?
- ¿Qué imagen dan los personajes?
- ¿Qué intención tenían los que la realizaron?

Ilustración 6: Cartel propagandístico de las brigadas negras. La leyenda dice: “Preparados, ayer, hoy, mañana al combate por el honor de Italia”



FASCISMO Y NAZISMO

¿Qué personajes aparecen?

¿Qué actitud tienen?

¿Qué sensación da la imagen?

¿Podeis relacionarla con algún aspecto que ya conozcais?

Ilustración 7: Mussolini y Hitler en una de las visitas del líder nazi a Italia



EL ASCENSO AL PODER DEL NAZISMO

- ¿Quién ha realizado la imagen?
- ¿Quién es el personaje principal?
- ¿Qué personajes secundarios aparecen?
- ¿Qué imagen da de los personajes?
- ¿Qué intención tenían quienes la hicieron?

Ilustración 8: Cartel nazi donde se promete “trabajo, libertad y pan”.



RACISMO

¿Quién pensáis que ha realizado la imagen?

¿Qué imagen dan los personajes?

¿Qué rasgos físicos tienen?

¿Qué idea hay detrás del cartel?

Ilustración 9: Cartel propagandístico del partido nazi.



Ilustración 10: Fotografía de dos niños judío en la Alemania de los años cuarenta.

ANTISEMITISMO

¿Qué personajes aparecen?

¿Qué distintivos tienen?

¿Qué sensación da la imagen? ¿Qué piensas al verla?

¿Podeis relacionarla con algún aspecto que ya conozcais?

EL PERÍODO DE ENTREGUERRAS (1919-1939)

DOSSIER DE TRABAJO 2

**GRUPO DE TRABAJO: COORDINADOR/A:
BECARIOS/AS:**

INVESTIGADORES/AS:

TRABAJAR COMO UNA COMUNIDAD CIENTÍFICA

Una **comunidad científica** es un conjunto de individuos y de grupos de trabajo que se dedican a investigar sobre una serie de problemas basándose en el método científico. La idea principal de la ciencia es la búsqueda de un conocimiento exacto y razonado de las cosas. Para realizar esto, uno de los métodos más utilizados es el de la dialéctica, es decir, la contraposición de una idea previa (tesis) con una nueva y diferente (antítesis) para que de la discusión y confrontación razonada entre ambas salga una idea más exacta sobre un hecho (síntesis).

Lo que vais a hacer en estas clases es conformar una serie de **grupos de investigación**. Un grupo de investigación es un conjunto de personas que se unen para empezar un camino que les conduzca a alcanzar un conocimiento determinado (en nuestro caso aquello que sucedió en el período de entreguerras en Rusia/ la URSS, EE.UU., Italia y Alemania. Los grupos de trabajo tienen una estructura determinada y unas reglas preestablecidas.

Como **estructura** hemos de tener en cuenta que todo grupo debe de estar formado por:

- Un/a **coordinador/a**. Sus funciones son:
 - Distribuir el turno de palabra entre los miembros del grupo.
 - Hacer respetar las normas básicas de los grupos de investigación.
 - Hacer de portavoz frente a la comunidad científica.
 - Velar para que el debate se haga en un tono razonable.
- Un/a **becario/a**. Su función es tomar nota de las decisiones del grupo.
- **Investigadores**. Su función es aportar ideas y conocimientos al grupo.

Todo grupo de investigación está regido por unas **normas básicas**, que son:

- Respetar las opiniones de todos los miembros del grupo.
- Respetar los turnos de palabra, hablando de uno en uno.
- Buscar consenso en las conclusiones.

Después de las deliberaciones individuales de cada grupo, las conclusiones que se extraigan de ellas se pondrán en común entre todos los miembros de la comunidad científica para confirmarlas, refutarlas o matizarlas. Normalmente eso se hace en **seminarios** donde los portavoces de cada grupo leen las conclusiones a las que han llegado y, posteriormente se abre un debate sobre las mismas en el que pueden participar todos los individuos de la comunidad. Así pues, al final de la clase se realizará un **seminario**.

DOSSIER 2

En el segundo dossier que teneis en las manos vamos a trabajar la unidad que hemos venido estudiando a través de textos. ¿Qué han escrito los personajes de esa historia que hemos visto? ¿Y los estudiosos de ese período?

La idea que mueve este primer dossier es el estudio de textos. Para comentar textos hemos de procurar seguir estas 3 directrices:

1º Encuadrar históricamente el texto: cuándo fue escrito, quién lo escribió, a quién estaba dirigido.

2º Extraer la idea principal: de qué trata

3º Relacionar lo que dice el texto con aquello que sabes del tema. Recuerda argumentar siempre lo que decís (por qué decís que se relaciona con un hecho o idea determinada o determinada,...)

Lo que teneis que hacer es elegir 3 textos de los 7 propuestos y realizar un comentario de los mismos en el espacio dejado. Tened muy en cuenta las pautas marcadas anteriormente.

¡¡¡ÁNIMO!!!

CONFIGURACIÓN DE UN NUEVO ESTADO: LA URSS

“La voluntad de los pueblos de las Repúblicas soviéticas, recientemente reunidos en Congresos de sus Soviets respectivos y unánimemente decididos a fundar la Unión de las Repúblicas soviéticas, es la clara demostración de que a cada República se le ha garantizado el derecho de poder abandonar libremente la Unión, de que el acceso a la Unión está abierto a todas las Repúblicas soviéticas existentes o que se puedan formar en el futuro, de que ese nuevo Estado federado es el digno colofón de los principios de coexistencia pacífica y de colaboración fraterna entre los pueblos, establecidos ya en el mes de octubre de 1917, el cual constituirá un sólido baluarte frente al capitalismo mundial y marcará un nuevo paso decisivo en pro de la unión de los trabajadores de todos los países en el seno de una República socialista mundial.”

Constitución de la URSS. Preámbulo. 1924.

LA ECONOMÍA STALINISTA

“Stalin, que presidió la edad de hierro de la URSS, fue un autócrata de una ferocidad, una crueldad y una falta de escrúpulos excepcionales o, a decir de algunos, únicas. Pocos hombres han manipulado el terror en tal escala. No cabe duda de que bajo el liderazgo de alguna otra figura del Partido Bolchevique, los sufrimientos de los pueblos de la URSS habrían sido menores, al igual que la cantidad de víctimas. No obstante, cualquier política e modernización acelerada de la URSS, en circunstancias de la época, habría resultado forzosamente despiadada, porque había que imponerla contra la mayoría de la población, a la que se condenaba a grandes sacrificios, impuestos en gran medida por la coacción. La “economía de dirección centralizada”, responsable mediante los “planes” de llevar a cabo esta ofensiva industrializadora, estaba más cerca de una operación militar que de una empresa económica.”

Hobsbawm. Historia del siglo XX. (Historiador marxista británico)

LA BURBUJA ESPECULATIVA

“Muy pronto, un negocio mucho más atractivo que el teatral atrajo mi atención y la de mi país. Era un asuntillo llamado mercado de valores (...). Si uno compraba ochenta mil dólares de acciones, sólo tenía que pagar en efectivo veinte mil, el resto se le dejaba a deber al agente (...). El mercado seguía subiendo y subiendo (...). Lo más sorprendente del mercado en 1929 era que nadie vendía una sola acción. La gente compraba sin cesar (...). El fontanero, el carnicero, el hombre del hielo, todos anhelando hacerse ricos arrojaban sus mezquinos salarios –y en muchos casos los ahorros de toda la vida– en Wall Street (...). Un buen día el mercado empezó a vacilar. Algunos de los clientes más nerviosos fueron presa del pánico y empezaron a vender (...); al principio las ventas se hacían ordenadamente, pero pronto el pánico echó a un lado el buen juicio y todos empezaron a lanzar al ruedo sus valores (...) y los agentes empezaron a vender acciones a cualquier precio (...). Luego, un día, Wall Street tiró la toalla y se derrumbó. Eso de la toalla es una frase adecuada porque para entonces todo el país estaba llorando.”

Groucho Marx. Groucho y yo, 1981

EL NEW DEAL

“Nuestra más ardua tarea, la primera, es hacer que el pueblo vuelva al trabajo. No es un problema insoluble si nos enfrentamos a él con prudencia y valentía. Puede realizarse, en parte, mediante la contratación directa por parte del gobierno, actuando como en un caso de guerra pero, al mismo tiempo llevando a cabo los trabajos más necesarios, a partir de estas personas contratadas, para estimular y reorganizar la utilización de nuestros recursos naturales.”

Discurso de toma de posesión de F. D. Roosevelt. Marzo de 1933.

CONTROL DE LA PRENSA POR EL FASCISMO

“El control de la prensa cotidiana y periódica de todo tipo fue efectiva en la segunda mitad de los años 1930 (...). El ministerio de Cultura intervenía en todo, desde la elección de los directores y de los periodistas hasta en los temas y en la manera de tratarlos, incluso las reglas tipográficas a respetar. Mediante estas directrices tipográficas, es del Ministerio de Cultura del que proviene la obligación de escribir sistemáticamente Duce con mayúsculas con el fin de subrayar la superioridad de Mussolini sobre todos, incluso sobre el rey. Si se añade a esto el hecho de que el Ministerio de Cultura detentaba todos los poderes en materia de secuestro y de suspensiones, decidía la oportunidad de toda nueva iniciativa periodística, controlaba las subvenciones y las concesiones de carnets de prensa (...), es fácil comprender desde entonces el poder del Ministerio de Cultura popular. Este poder era muy superior al que había podido tener anteriormente y de ello se derivaba un capacidad potencial de condicionamiento y de manipulación de las masas a través de la creación de un universo cultural homogéneo y, poco a poco, cada vez más impedir los discursos disidentes.”

Renzo De Felice. El fascismo, ¿Un totalitarismo a la italiana? 1988.

OPOSITORS AL NAZISME

“Mientras se me permita elegir, sólo viviré en un país en el que haya libertades políticas, tolerancia e igualdad de todos los ciudadanos ante la ley. La libertad política implica la libertad de expresar las propias opiniones políticas verbalmente y por escrito; la tolerancia implica el respeto por todas y cada una de las creencias individuales. _____

Estas condiciones no existen en Alemania, hoy. Quienes más han hecho por la causa de la comprensión internacional, entre quienes se encuentran muchos artistas, sufren, en ella, persecución. _____

Todo organismo social puede desequilibrarse psicológicamente, tal como ocurre con los individuos, en especial en tiempos difíciles. Las naciones, por lo común, sobreviven a esas enfermedades. Tengo la esperanza de que bien pronto la normalidad vuelva a imponerse en Alemania (...).” _____

A. Einstein. Mis ideas y opiniones. Marzo de 1933. _____

ANTISEMITISMO

“Profundamente convencido de que la preservación de la sangre alemana es la condición primera de la supervivencia del pueblo alemán y animado de la irreductible voluntad de asegurar definitivamente el porvenir de la nación alemana, el Reichstag ha adoptado por unanimidad y promulga la siguiente ley:

Artículo 1:

1. Quedan prohibidos los matrimonios entre judíos y súbditos de sangre alemana o asimiladas (...)

Artículo 2: Quedan asimismo prohibidas las relaciones extraconyugales entre judíos y súbditos de sangre alemana o asimilada.

Artículo 3: Queda prohibido que los judíos contraten como empleadas de hogar a mujeres de sangre alemana o asimilada, de menos de 45 años.

Artículo 5:

1. Quien contravenga las disposiciones del artículo 1, puede ser sometido a reclusión.
 2. El hombre que contravenga las disposiciones del artículo 2, puede ser sometido a prisión o reclusión.
 3. Quien contravenga las disposiciones de los artículos 3 y 4 puede ser sometido a multa o a una pena de prisión de hasta 1 año. (...)
-

Nuremberg, 15 de septiembre de 1935.
El Führer y Canciller del Reich.”



VNIVERSITAT
DE VALÈNCIA

UNIVERSITAT DE VALENCIA-ESTUDI GENERAL
TRABAJO DE FIN DE MÁSTER EN PROFESOR DE SECUNDARIA

-2012-



VNIVERSITAT
DE VALÈNCIA

Universitat de Valencia - Estudi General
Trabajo de Fin de Máster en profesor de secundaria