

Trabajo Fin de Máster

Especialidad de Geografía e Historia

TFM-A Línea 3 del Máster de Profesorado

El eurocentrismo en el currículo de las asignaturas de la especialidad de Geografía, Historia e Historia del arte: cuatro experiencias de aprendizaje para superar esta problemática.

Autor:

Jaime Nuño Martínez

Directora:

María Pilar Serrano Muela

FACULTAD DE EDUCACIÓN

2021-2022

ÍNDICE

| | |
|--|-----------|
| 1. INTRODUCCIÓN | 2 |
| 2. JUSTIFICACIÓN, OBJETIVOS Y METODOLOGÍA DEL TRABAJO | 3 |
| Justificación | 3 |
| Objetivos | 4 |
| Metodología | 4 |
| 3. ANÁLISIS DEL RETO | 6 |
| 4. EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE | 8 |
| Experiencia de aprendizaje 1: un reto que superar. | 8 |
| Experiencia de aprendizaje 2: comparando perspectivas | 13 |
| Experiencia de aprendizaje 3: el problema de las fronteras | 17 |
| Experiencia de aprendizaje 4: el encuentro de comerciantes | 22 |
| 5. ANÁLISIS COMPARADO Y VALORACIÓN DE CONJUNTO | 26 |
| 6. CONCLUSIÓN | 29 |
| BIBLIOGRAFÍA | 30 |

1. INTRODUCCIÓN

Los retos y problemáticas que podemos encontrar a lo largo del currículo de las diferentes asignaturas de Historia, Geografía e Historia del Arte son muchos, y todos ellos merecen la atención y esfuerzo de los docentes para trabajarlos y solucionarlos. Sin embargo, la problemática en la que se centra este Trabajo de Fin de Máster (TFM) es la de la práctica omnipresencia del eurocentrismo en los currículos de dichas asignaturas.

Si se quiere plantear esta problemática como un reto se podría denominar el reto de superar el carácter eurocentrista del currículo en las asignaturas de la especialidad de Geografía, Historia e Historia del Arte. Independientemente de cómo se plantee esta cuestión, muchos de los académicos presentes en la actual escena educativa están de acuerdo con que este suceso es un problema que debemos solucionar en nuestros sistemas educativos y al que todos los docentes, especialmente los de esta especialidad, se van a enfrentar.

El presente trabajo plantea cuatro experiencias de aprendizaje mediante las cuales aborda la problemática del carácter eurocentrista en el currículo de las asignaturas de Geografía, Historia e Historia del Arte, centrándose durante un curso escolar en la asignatura de Historia del Mundo Contemporáneo de 1º de Bachillerato. Estas cuatro experiencias son de inspiración propia del autor.

El documento se divide en 6 apartados. Esta introducción es el primero de ellos, y se destina a hablar del reto e introducir el trabajo. A continuación, se justificará el tema de trabajo y se plantearán los objetivos de este, así como la metodología que se ha seleccionado para llevar a cabo las experiencias de aprendizaje. En el tercer punto se analiza el reto y explica cómo se ha tratado esta problemática en el panorama educativo internacional. Seguidamente, se presentan las cuatro experiencias educativas que, en el apartado siguiente, se analizarán y valorarán de manera conjunta. Finalmente se exponen las conclusiones. Tras ellas, se presenta la bibliografía y los anexos.

2. JUSTIFICACIÓN, OBJETIVOS Y METODOLOGÍA DEL TRABAJO

Justificación

A la hora de investigar en el ámbito español cómo se ha trabajado para solucionar el carácter eurocentrista del currículo, se puede comprobar la escasa bibliografía al respecto y la falta de recursos disponibles para trabajar este tema. Es por eso por lo que considero que trabajar esta problemática a la que se enfrentan nuestros docentes es un tema no sólo interesante, sino importante para este trabajo.

Al revisar los currículos en vigor en este curso 2022-2023 y la normativa vigente en la Comunidad Autónoma de Aragón, que para este curso es la Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación, aplicada durante este curso a los cursos impares y en el próximo a todos los cursos, encontramos que en los currículos de las asignaturas de Ciencias Sociales (Cultura Clásica, Geografía e Historia, Historia y Cultura de Aragón, Historia de España, Historia del Mundo Contemporáneo, Historia del Arte), el porcentaje destinado al estudio y la comprensión de culturas diferentes a la europea es muy reducido. Asimismo, se observa que la mayoría de los contenidos que tratan algunas de estas culturas lo suelen hacer desde la perspectiva de la influencia de las potencias europeas, por ejemplo, la América colonial o los imperialismos en África y Asia.

De manera concreta, las asignaturas de ESO, Geografía e Historia de 2º, Cultura Clásica, Cultura y Patrimonio de Aragón, y las de Bachillerato Historia de España, Historia del Arte e Historia de Aragón, no presentan ninguno de sus saberes básicos o bloques de enseñanzas mínimas (dependiendo de si el curso está adaptado a LOMCE o LOMLOE) que estén enfocadas o puedan enfocarse desde una perspectiva no eurocentrista, pues ninguno de los contenidos impartidos se centra en las culturas y acontecimientos externos a Europa.

Asimismo, la asignatura Geografía e Historia de 4º de la ESO, presenta varios bloques de enseñanzas mínimas con contenidos relacionados a culturas distintas a las europeas y, aun así, estos hechos están enfocados desde la perspectiva eurocentrista y se enseñan en relación con la influencia europea en dichas culturas. Los bloques serían los siguientes:

- G. e H. Bloque 6: Las causas y consecuencias de la Segunda Guerra Mundial (1939-1945).
- G. e H. Bloque 9: La revolución tecnológica y la globalización a finales del siglo XX y principios del XXI.

Tras la entrada en vigor de la nueva ley de educación LOMLOE, dos son las asignaturas cuyos contenidos están restringidos por saberes básicos y se centran en procesos históricos y no en acontecimientos concretos, son Geografía e Historia de 1º y

3º de ESO y la de 1º de Bachillerato Historia del Mundo Contemporáneo. Esto podría otorgar una mayor libertad a los docentes para estructurar la materia, aun dentro de unos límites y unos conceptos obligatorios enfocados en las competencias básicas. Sin embargo, aun tendremos que ver en el futuro cómo se lleva a la práctica esta nueva normativa y si ayuda a solucionar la problemática que estamos tratando en este trabajo.

Objetivos

A continuación, se exponen los objetivos que pretende conseguir este trabajo:

- Obj. 1: Diseñar 4 experiencias de aprendizaje que permitan el trabajo de contenidos vinculados con culturas no europeas, dando a estas relevancia y participación en el currículo.
- Obj. 2: Elaborar experiencias de aprendizaje que sean compatibles con todos los tipos de metodologías de aprendizaje.
- Obj. 3: Utilizar metodologías activas para la realización de estas experiencias con el fin de impulsar una nueva forma de enseñanza que haga más partícipe al alumnado.
- Obj. 4: Potenciar en el alumno el uso de fuentes primarias y mapas.

Metodología

La metodología que se utilizará en las diferentes experiencias de aprendizaje está enfocada siempre desde las metodologías activas, ya que es mejor para el alumnado que la metodología de aprendizaje sea variada y atrayente, alejándonos de la tradicional metodología expositiva que, si bien tiene sus ventajas y no hay que renunciar a ella por completo, sí es cierto que ha sido la metodología dominante en el ambiente educativo hasta ahora. Las siguientes experiencias de aprendizaje utilizan metodologías que encajarían tanto en un curso enfocado con metodologías activas como en uno con metodología expositiva, y son las siguientes:

- Aprendizaje basado en retos (ABR): esta metodología plantea un problema que es real y normalmente cercano al alumnado, tras lo que se formula un reto alcanzable para estos, y se busca solución a este problema. A través de un proceso de investigación y deliberación entre los participantes, se decide cuál es la solución o forma de acción que se va a poner en práctica para conseguir solucionar el reto. Finalmente, una vez que esta ha sido puesta en práctica, es necesaria una evaluación que analice si se ha conseguido dicho reto, en cuyo caso si ha sido de la mejor forma o se podría haber hecho mejor, el trabajo de las diferentes partes, etc.

- Aprendizaje cooperativo: esta metodología está enfocada en el agrupamiento del alumnado para que trabajen en conjunto, mejorando así su aprendizaje, lo que hace que aumente la implicación, la atención y la adquisición de conocimientos.
- Aprendizaje basado en problemas (ABP): en esta metodología se plantea un problema inicial, que puede ser más abstracto que en el ABR o puede ser también algo cercano al alumnado. Estos deben seguir una serie de pasos: planteamiento y definición del problema, debatir sobre las soluciones, búsqueda de fuentes para mejorar dichas soluciones, decisión de la solución definitiva al problema. En todo este proceso se produce una adquisición de conocimientos y habilidades, no sólo de la materia de la que trate el ejercicio sino sobre el debate, análisis, pensamiento crítico, etc.
- Aprendizaje basado en el juego (role-play): Esta metodología comprende el juego no como algo contrapuesto al aprendizaje, sino como una herramienta para este, que permite hacer del aprendizaje algo más distendido y atractivo, sin menospreciar la importancia de lo que se está aprendiendo. Concretamente la variante de esta metodología que vamos a utilizar es la de role-play, en la que los alumnos tendrán que tomar ciertos papeles y actuar en consecuencia, sin salirse de estos, además de ayudarse normalmente de elementos de atrezzo.
- Trabajo con fuentes primarias: Las fuentes primarias son un elemento fundamental en el estudio de la historia y su trabajo, análisis y comentario en sí mismo puede considerarse una metodología.
- Trabajo con las TIC: las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) son una herramienta educativa de enorme importancia, principalmente porque ponen al alcance de prácticamente todo el alumnado una vastísima cantidad de información sobre casi cualquier tema, fomentando así el desarrollo de la competencia digital, al discernir una fuente de otra. También fomenta el pensamiento crítico al tener que seleccionar entre tanta cantidad de información.

3. ANÁLISIS DEL RETO

Para analizar más en profundidad las características que plantea este reto, se ha de explicar con detalle esta problemática y cómo se ha tratado en el panorama educativo internacional.

En primer lugar, no se debe olvidar que el modelo de escuela y educación que se puede encontrar en muchos lugares del mundo es el modelo europeo, difundido durante el colonialismo y que no se ha cuestionado hasta pasada la Segunda Guerra Mundial, momento en el que otras potencias que no eran las europeas pasaron a ocupar el puesto de potencias de primer orden (Novoa, 1998, pág. 13). Siendo este el pasado de la sociedad y el sistema educativo actual, se comprende el carácter eurocentrista de ambos, pero también que, al cambiar los tiempos, esta característica se vea ahora como un problema.

A lo que se refiere el término “eurocentrismo”, aplicado al currículo de Historia, es no sólo a que la mayor parte de este currículo es enfocado en la Historia y acontecimientos de Europa como continente, sino también a que muchos conceptos del temario se explican desde la perspectiva europea o colonial, llegando a verse casos de libros de texto que llaman “trabajadores” a los esclavos negros en Norteamérica o decir que los indígenas americanos “decidieron desplazarse y abandonar sus territorios” (Young, 2022).

Este tipo de afirmaciones, no sólo están provocando un desconocimiento real de la Historia por parte del alumnado, sino que representa la intención de las sociedades europeas que intentan, en muchos casos, justificar o endulzar acontecimientos pasados como la colonización y el imperialismo. Este tipo de educación eurocéntrica también tiene el efecto de conducir a un sesgo contra las minorías de forma inconsciente entre el estudiantado, debido a la no representación de otras culturas (Young, 2022).

Se pueden encontrar diferentes formas de enfocar esta situación según si se mira dentro o fuera del ámbito europeo. Entre los países de la Unión Europea, Francia se sitúa a la cabeza de esta iniciativa, siendo el principal promotor de la educación intercultural, entendida como aquella que debe dar importancia y representación a todas las culturas, para que así todo el alumnado, cada vez más multicultural, tenga acceso a sus propias culturas en el ámbito educativo, así como para que todos los estudiantes adquieran unas competencias de entendimiento y respeto hacia la diferencia, algo necesario en este mundo tan globalizado en el que vivimos (Collin, 2002, pág. 124).

Algo destacable también es que, pese a que estas medidas comenzasen a ponerse en práctica en Francia en torno a la década de 1970, en un principio de forma muy limitada y siendo más relevantes con el pasar de los años, hoy en día todavía sigue siendo algo mucho más asociado a la educación primaria que a la secundaria, por lo que queda mucho en lo que seguir trabajando (Collin, 2002, pág. 123).

Pero no es el único país de Europa que ha tomado medidas, en Reino Unido, por ejemplo, se debe enseñar por ley sobre las contribuciones de las comunidades negras,

asiáticas y de minorías étnicas en la historia, con el objetivo de prevenir el racismo en las aulas mediante la “deseurocentralización” de la educación (Young, 2022).

Por otro lado, si se mira fuera de Europa, se ha de poner en relevancia la situación en el ámbito sudamericano, en el cual las principales propuestas pedagógicas parten desde el concepto de la diferencia colonial, intentando romper la estructura impuesta por estas en todos los ámbitos. Una de las principales corrientes de pensamiento que guía la mayoría de las políticas relativas a la cuestión que atañe a este trabajo, es la teoría de la “decolonización” (Antunes Prado, 2004, págs. 158-160).

Esta teoría afirma que el eurocentrismo es un concepto arraigado a la totalidad de la sociedad latinoamericana y que para poder poner en relevancia la cultura de las naciones latinoamericanas se han de desembarazar de la constante influencia europea que se mantiene, si bien no en el ámbito político de forma estricta (colonización en su concepto más literal), sí lo hace en todas las facetas de la sociedad, siendo la educación una de ellas (Guerrero Dávila, Marañón, & López Córdova, 2019, págs. 19-29).

La idea de que los países que habían sido colonias siguen bajo el dominio cultural de los colonizadores se remonta al concepto del tutelaje, originario del autor Kant, del que se busca desembarazarse en época de la Ilustración. Este proceso es definido por el filósofo como el “proceso general y particular de emancipación frente a los poderes religiosos y laicos”. En este caso, la teoría de la decolonización lo aplica, no a las relaciones de poder respecto a unos “poderes”, sino a unos estados coloniales (Pulido Ritter, 2016, págs. 134-140).

Sin embargo, entre los académicos latinoamericanos también hay detractores de esta teoría, que critican la radicalidad de este argumento. Algunos académicos opinan que es incompatible la lucha identitaria que busque el ensalzamiento de los “particularismos” y la identidad nacional, con el carácter progresista, igualitario y universalizador que se busca a la hora de intentar eliminar las relaciones jerárquicas subyacentes al eurocentrismo. De igual forma, opinan que renegar de todo lo que sea originario de la relación mantenida en el pasado con las potencias coloniales con el fin de buscar una identidad propia puede ser más perjudicial que beneficioso, por lo que el objetivo a seguir, según ellos, sería el de buscar la universalidad que se construye a través de la particularidad, en vez de buscar sólo la particularidad como un fin (Castro Gómez, 2018, págs. 30-34).

Como se puede observar, en el ámbito internacional en general se es consciente de la necesidad de eliminar el carácter eurocentrista de los contenidos de nuestros sistemas educativos, principalmente debido a que vivimos en una sociedad cada vez más globalizada y multicultural, que ve con malos ojos los paternalismos que ejercen las potencias de lo que se ha considerado el “primer mundo” sobre el resto de los países, tradicionalmente “menos desarrollados”.

4. EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE

Experiencia de aprendizaje 1: un reto que superar.

SÍNTESIS

Para la realización de esta actividad se seguirá el esquema planteado por la metodología del aprendizaje basado en retos. En esta experiencia de aprendizaje se buscará hacer partícipes a los alumnos de su propia educación, poniendo en sus manos la posibilidad de decidir qué actividades se realizarán a lo largo del curso para lograr el reto que se quiere conseguir. Para ello, el alumnado se organizará en grupos, investigarán debatirán y decidirán una serie de actividades y proyectos que realizar para dar solución al reto planteado.

JUSTIFICACIÓN

Esta actividad es especialmente necesaria porque es la que hace que el resto de las actividades tengan sentido, ya que transmite a los alumnos el hilo conductor del curso, que es el reto al que se enfrenta este trabajo. Esto hace que los alumnos sean conscientes de la progresión que realizará la asignatura bajo un mismo tema.

En segundo lugar, por la importancia de la metodología empleada, que permite que el alumnado se involucre directamente en la solución del reto. La mejor forma de que los alumnos se interesen por esta problemática es que lo vean como algo que les afecta directamente y no como algo abstracto y lejano.

OBJETIVOS

El objetivo que se trata de conseguir en esta experiencia de aprendizaje es el de lograr una asignatura anual no sujeta a una educación eurocentrista, mediante propuestas de actuación elaboradas por el alumnado, para hacerlo sujeto activo de su propia educación.

COMPETENCIAS CLAVE

La siguiente tabla explica los contenidos o saberes básicos que trabaja esta experiencia educativa, de entre los que establece la Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación, vigente en el curso 2022-2023, en el que se publica este trabajo. En la segunda columna, se exponen las competencias específicas de la asignatura Historia del Mundo Contemporáneo a las que se asocian dichos saberes básicos, mientras que en la tercera se encuentran los criterios de evaluación de cada una de estas competencias específicas. Cada competencia específica está asociada a varias de las ocho

competencias clave que se muestran en la cuarta columna, establecidas en el currículo oficial que puede consultarse en la ORDEN ECD/1173/2022, de 3 de agosto, por la que se aprueban el currículo y las características de la evaluación del Bachillerato y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.

Esta tabla está presente en el resto de las experiencias de aprendizaje y su funcionamiento es el mismo, por lo que se omitirá esta explicación.

| Saberes básicos | Competencias específicas | Criterios de evaluación | Competencias clave |
|--|--------------------------|--------------------------|---------------------------|
| El proceso de globalización en el mundo contemporáneo y sus implicaciones en la sociedad actual. | CE.HMC.1 | CE.HMC.1 (1.1, 1.2, 1.3) | CCL, STEM, CPSAA, CC, CE. |
| | CE.HMC.4 | CE.HMC.4 (4.1, 4.2) | CCL, CPSAA, CC, CCEC. |
| | CE.HMC.8 | CE.HMC.8 (8.1, 8.2) | CCL, STEM, CD, CPSAA, CC. |
| Identidad y sentimientos de pertenencia: reconocimiento de la diversidad identitaria, tolerancia y respeto ante las manifestaciones ideológicas y culturales y reconocimiento y defensa de la riqueza patrimonial. | CE.HMC.3 | CE.HMC.3 (3.1, 3.2, 3.3) | CCL, STEM, CD, CPSAA, CC. |
| | CE.HMC.7 | CE.HMC.7 (7.1, 7.2) | CCL, CD, CPSAA, CC. |
| | CE.HMC.8 | CE.HMC.8 (8.1, 8.2) | CCL, STEM, CD, CPSAA, CC. |
| Valoración y respeto a la diversidad social, étnica y cultural: tolerancia e intolerancia en la historia del mundo contemporáneo. Defensa de los derechos de las minorías. (Transversal) | CE.HMC.1 | CE.HMC.1 (1.1, 1.2, 1.3) | CCL, STEM, CPSAA, CC, CE. |
| | CE.HMC.3 | CE.HMC.3 (3.1, 3.2, 3.3) | CCL, STEM, CD, CPSAA, CC. |
| | CE.HMC.4 | | |
| | CE.HMC.8 | CE.HMC.4 (4.1, 4.2) | CCL, CPSAA, CC, CCEC. |

| | | | |
|---|----------|---------------------|-------------------------------|
| | | CE.HMC.8 (8.1, 8.2) | CCL, STEM, CD, CPSAA, CC. |
| Ciudadanía ética digital: respeto a la propiedad intelectual. Participación y ejercicio de la ciudadanía global a través de las tecnologías digitales. Prevención y defensa ante la desinformación y la manipulación. | EC.HMC.5 | CE.HMC.5 (5.1, 5.2) | CCL, STEM, CD, CPSAA, CC, CE. |

DESARROLLO

Se fundamenta en el uso de la metodología de Aprendizaje Basado en Retos (ABR).

En primer lugar, se ha de plantear el problema, que la educación es eminentemente eurocéntrica y, en consecuencia, el reto a conseguir es lograr una asignatura anual no sujeta a una educación eurocéntrica.

Tras esto, se comienza un proceso de búsqueda de soluciones coherentes y alcanzables entre todos de forma presencial, en forma de lluvia de ideas en el aula.

A esto, le sigue un proceso de búsqueda e investigación al respecto por parte de todos los participantes para diseñar soluciones más elaboradas, este se hará por grupos para fomentar la participación entre varios alumnos.

La siguiente fase es exponer las soluciones que sean posibles de ser llevadas a cabo entre los alumnos y el profesor y decidir una propuesta de actuación final. Estas propuestas de actuación que cada grupo debe traer a esta sesión deben presentar una forma de proceder concreta (leer un texto de un autor concreto, ver y analizar una película específica, etc.), así como unos objetivos que se plantean conseguir con dicha sesión, los recursos que se van a necesitar y el tiempo que se le va a dedicar. De entre todas las propuestas se escogen diferentes ideas que planteen actividades variadas para realizar a lo largo del curso.

Consecuentemente, se pondrá en práctica la solución que se ha considerado a lo largo de las sesiones que se hayan decidido dedicar.

Finalmente, se evaluarán estas actividades, clases o proyectos realizados con el objetivo de lograr una asignatura anual no sujeta a una educación eurocéntrica y concluir si se ha conseguido.

TEMPORALIZACIÓN

| Fases | Contenido |
|--------------|--|
| Fase 1 | Engloba la presentación del problema a superar y el reto a conseguir, además de la lluvia de ideas de posibles formas de actuación que se realiza entre toda la clase sin hacer agrupamientos, tras lo que se forman los grupos para la elaboración de propuestas posterior. |
| Fase 2 | Los grupos que se han formado en la fase anterior buscan información e ideas en casa para elaborar propuestas más coherentes y planificadas. |
| Fase 3 | Cada grupo expone las diferentes actividades, proyectos o clases que proponen como forma de actuación ante el problema, y se decide entre todos cuáles de todas estas son realizables, cuáles quieren realizar y cuándo. |
| Fase 4 | Puesta en práctica de estas soluciones durante un número de clases variable, dependiendo de cuántas actividades y proyectos se hayan planteado hacer. |
| Fase 5 | Realización de una evaluación no sólo de cómo han salido las soluciones, sino de toda la experiencia de aprendizaje, el desempeño de los alumnos en esta y el del docente. |

RECURSOS NECESARIOS

Un aula, papeles, bolígrafos, ordenadores.

VALORACIÓN CRÍTICA DE LA ACTIVIDAD

En primer lugar, la primera experiencia de aprendizaje llamada “un reto que superar” es la más importante de las cuatro. Esto se debe a que es la que más sesiones va a ocupar y a que es la que estructura todas estas experiencias de aprendizaje como una sola, sirviendo como hilo conductor y permitiendo que tengan una coherencia a lo largo del curso en el que se ponen en práctica. La metodología escogida para ello es el aprendizaje basado en retos (ABR), que permite que el reto al que estamos enfrentando en este trabajo no sea simplemente algo que conoce el docente e intenta solucionar con las actividades realizadas en clase, sino que hace consciente al propio alumnado de las debilidades de la educación que se les está impartiendo y les permite participar activamente en la mejora de la calidad de su educación.

El principal punto en contra de esta actividad es el número de sesiones, puesto que entre las de preparación al inicio de curso y la sesión de evaluación al final de este, ya son 3 sesiones, que sumando las dedicadas a las actividades que se planifiquen como forma de realizar el reto, quedarían al menos 7 sesiones, ya que lo ideal sería que estas fueran como mínimo 4 (2 en el segundo trimestre y otras 2 en el tercero). Sin embargo, teniendo en cuenta que estas son repartidas a lo largo de todo el curso, no debería ser un problema muy grande poder encajarlas en el calendario. También hay que tener en cuenta que al estar planificadas las 4 experiencias educativas como un conjunto también hay que contar con las sesiones dedicadas a estas. El otro punto débil de esta experiencia es que las actividades que el grupo proponga puedan ser poco realistas de realizar o escasas. Para estos casos el papel del docente es el de guía y apoyo, enfocando las ideas del alumnado, ayudando cuando lo necesitan y adaptando sus propuestas a la realidad.

Experiencia de aprendizaje 2: comparando perspectivas

SÍNTESIS

Esta experiencia busca que los alumnos comprendan que la historia que conocen y se les enseña habitualmente está transmitida desde la perspectiva europea, pero que existen otro tipo de visiones más allá de esta, e incluso que, dentro de las “no europeas”, hay muchas perspectivas de un mismo acontecimiento (multiperspectiva).

Esta experiencia va a trabajar con dos textos de autores diferentes que tratan el mismo tema, la guerra de independencia de Argelia frente a Francia.

JUSTIFICACIÓN

La necesidad de realizar esta experiencia de aprendizaje está justificada debido a que es necesario seguir trabajando en la realización de los comentarios de texto, una actividad que deben saber realizar completamente cuando terminen el curso de 1º de Bachillerato. Además, la experiencia de aprendizaje trabaja el concepto fundamental de la multiperspectiva, esencial para eliminar la idea errónea de que de los sucesos internacionales únicamente existen, por un lado, la visión europea y, por otro, la no europea, contrapuestas.

OBJETIVOS

Los objetivos de esta experiencia de aprendizaje son:

- Conocer diferentes perspectivas no europeas de acontecimientos relativos a otras culturas.
- Trabajar con fuentes primarias.
- Mejorar las habilidades de análisis y comentario de textos.
- Fomentar el trabajo en grupo.

COMPETENCIAS CLAVE

| Saberes básicos | Competencias específicas | Criterios de evaluación | Competencias clave |
|---|---------------------------------|--------------------------------|---------------------------|
| El trabajo del historiador: fuentes históricas, historiografía y narrativas del pasado. | CE.HMC.2 CE.HMC.5 | CE.HMC.2 (2.1, 2.2) | CCL, CPSAA, CC. |

| | | | |
|--|--|--------------------------|-------------------------------|
| Argumentación histórica. Relevancia, causas y consecuencias, cambio y continuidad. Perspectiva histórica en las narrativas sobre el pasado | CE.HMC.8 | CE.HMC.5 (5.1, 5.2) | CCL, STEM, CD, CPSAA, CC, CE. |
| | | CE.HMC.8 (8.1, 8.2) | CCL, STEM, CD, CPSAA, CC. |
| Los nacionalismos como factor de conflicto y enfrentamiento entre pueblos y estados | CE.HMC.2 CE.HMC.7 CE.HMC.8 | CE.HMC.2 (2.1, 2.2) | CCL, CPSAA, CC. |
| | | CE.HMC.7 (7.1, 7.2) | CCL, CD, CPSAA, CC. |
| | | CE.HMC.8 (8.1, 8.2) | CCL, STEM, CD, CPSAA, CC. |
| Valoración y respeto a la diversidad social, étnica y cultural: tolerancia e intolerancia en la historia del mundo contemporáneo. Defensa de los derechos de las minorías. (Transversal) | CE.HMC.1 CE.HMC.3 CE.HMC.4 CE.HMC.8 | CE.HMC.1 (1.1, 1.2, 1.3) | CCL, STEM, CPSAA, CC, CE. |
| | | CE.HMC.3 (3.1, 3.2, 3.3) | CCL, STEM, CD, CPSAA, CC. |
| | | CE.HMC.4 (4.1, 4.2) | CCL, CPSAA, CC, CCEC. |
| | | CE.HMC.8 (8.1, 8.2) | CCL, STEM, CD, CPSAA, CC. |

DESARROLLO

La actividad se inicia agrupando a los alumnos en grupos pares, a los cuales se les reparte uno de los dos textos. En primer lugar, tienen que realizar en grupo un análisis del texto que se les asigna, poniendo en práctica las nociones de comentario de texto que han de desarrollar en las asignaturas relativas a Historia. Además, debe haber unas preguntas de apoyo que guíen el análisis.

Tras el primer trabajo en grupo se hace una puesta en común de lo analizado, para que todos conozcan las características de ambos textos.

Finalmente se hace un ejercicio final en el que hay diversas características recortadas que pueden pertenecer a ambos textos y que ellos tienen que seleccionar y decidir con qué texto encaja cada característica, pegándola con blu tack a una cartulina/ventana/pared donde hay preparado un espacio para cada uno de los dos artículos. Tras adjudicar las características entre el alumnado, el profesor pasa a la corrección de los recortables y proporciona las explicaciones oportunas.

TEMPORALIZACIÓN:

| Fases | Contenido |
|--------|--|
| Fase 1 | El análisis del texto en grupos ocupa el primer tercio de la sesión, en el que tienen que sacar ideas principales y secundarias. |
| Fase 2 | La puesta en común se realiza durante el segundo tercio. |
| Fase 3 | La elección de las características de cada texto en grupo entre el alumnado y la posterior corrección de los posibles errores constituye la conclusión de la actividad, durante el tercer tercio de la sesión. |

RECURSOS NECESARIOS

Textos en papel, bolígrafos, blu tack y un lugar donde colocar los recortables (pared, ventana, cartulina...).

VALORACIÓN CRÍTICA DE LA ACTIVIDAD

Esta segunda experiencia educativa lleva por nombre “Comparando perspectivas” y está basada en el análisis y comentario de fuentes primarias, una de las tareas fundamentales a la hora de trabajar la Historia. Esta actividad es la más similar al trabajo tradicional en clase de historia en secundaria, aunque no esté basada como tal en la metodología expositiva. Sin embargo, está enfocada en adquirir una de las capacidades que se exigen al finalizar el curso de 1º de Bachillerato. Por ello, esta experiencia tiene sentido en este trabajo, puesto que primero, permite el trabajo con fuentes con el objetivo de que el alumnado se vaya habituando, permite trabajar el comentario de texto y pone en relevancia un metaconcepto muy importante llamado multiperspectiva. Esta

experiencia no sólo está enfocada en alejarse del tradicional eurocentrismo que se critica en este trabajo. Permite analizar un acontecimiento histórico de un territorio y cultura ajeno a Europa, de la mano de fuentes primarias de autores no europeos y, además, enseña al alumnado que incluso desde la perspectiva “no europea” la situación no es unánime, pues que se encuentran diferentes puntos de vista y realidades para un mismo hecho.

Esta actividad presenta dos debilidades destacadas. En primer lugar, los alumnos deben tener unos conocimientos y habilidades sobre comentario de textos ya desarrollados. Estos conocimientos deberían haber sido adquiridos ya por el alumnado en 4º de la ESO, pero no es raro que, con lo amplio que es el currículo y la enorme cantidad de habilidades que deben de adquirir en cada curso, pasen al siguiente sin haber desarrollado algunas, por lo que esto obligaría a realizar una sesión previa sobre fundamentos del comentario de textos. El otro punto negativo de esta experiencia es que con un grupo grande podría no funcionar de forma idónea, al no permitir la participación de todos. Sin embargo, la solución a esto sería adaptarla con un nuevo texto que continuase con la temática de la experiencia y permitiera, al tener 3 textos en vez de 2, hacer más grupos.

Experiencia de aprendizaje 3: el problema de las fronteras

SÍNTESIS

Esta experiencia de aprendizaje utiliza la metodología activa del aprendizaje basado en problemas (ABP), en la cual se plantea al alumnado un problema al que han de buscarle una solución. Este problema puede ser cercano a ellos o no y puede tener o no una solución correcta. El problema planteado es que las fronteras artificiales africanas se formaron por intereses políticos europeos durante la colonización y no por coherencia territorial o étnica, lo que ha provocado problemas como la separación de un mismo pueblo en diferentes países, la unión de pueblos históricamente en conflicto bajo las mismas fronteras o la subordinación de pueblos bajo unas élites étnicamente distintas. Todo esto ha dado lugar a una situación de hostilidad, caos y desigualdad enorme.

JUSTIFICACIÓN

Esta experiencia responde a un elemento fundamental de la educación, que es la utilidad para la realidad del alumnado y, en este sentido, el estudio de la Historia puede permitir algo tan importante como comprender el origen de las circunstancias del mundo actual. Tratando un problema tan destacado en la actualidad como es el que se plantea en esta experiencia, el alumnado se interesa y preocupa por los problemas de su presente.

Esta experiencia se plantea desde la transversalidad hacia otras asignaturas de ciencias sociales, ya que se ayuda de mapas físicos y políticos, actuales o pasados, para que el alumno interprete por sí mismo el proceso de colonización, poniendo en práctica el concepto de interdisciplinariedad, esencial para la enseñanza de estas asignaturas.

OBJETIVOS

Los objetivos de esta actividad son los siguientes:

- Comprender la situación de las diferentes etnias y culturas africanas en relación con las fronteras políticas y el proceso histórico que ha llevado a esa situación.
- Mejorar la capacidad de análisis, debate y deducción del alumnado.
- Trabajar el análisis e interpretación de mapas físicos y políticos.

COMPETENCIAS CLAVE

| Saberes básicos | Competencias específicas | Criterios de evaluación | Competencias Clave |
|------------------------|---------------------------------|--------------------------------|---------------------------|
|------------------------|---------------------------------|--------------------------------|---------------------------|

| | | | |
|---|----------|--------------------------|---------------------------|
| Evolución de la población, ciclos demográficos y modos de vida. Cambios y permanencias en los ciclos vitales y en la organización social del mundo contemporáneo. Grupos vulnerables y marginados. El papel del sujeto colectivo en la historia contemporánea | CE.HMC.4 | CE.HMC.4 (4.1, 4.2) | CCL, CPSAA, CC, CCEC. |
| | CE.HMC.8 | CE.HMC.8 (8.1, 8.2) | CCL, STEM, CD, CPSAA, CC. |
| Solidaridad y cooperación: los grandes desafíos que afectan al mundo y conductas tendentes al compromiso social, el asociacionismo y el voluntariado | CE.HMC.2 | CE.HMC.2 (2.1, 2.2) | CCL, CPSAA, CC. |
| | CE.HMC.7 | CE.HMC.7 (7.1, 7.2) | CCL, CD, CPSAA, CC. |
| Niveles, condiciones y modos de vida en las sociedades contemporáneas: grupos, clases sociales y desigualdad social. | CE.HMC.1 | CE.HMC.1 (1.1, 1.2, 1.3) | CCL, STEM, CPSAA, CC, CE. |
| | CE.HMC.3 | CE.HMC.3 (3.1, 3.2, 3.3) | CCL, STEM, CD, CPSAA, CC. |
| | CE.HMC.6 | CE.HMC.6 (6.1, 6.2) | STEM, CPSAA, CC, CE. |
| Valoración y respeto a la diversidad social, étnica y cultural: tolerancia e intolerancia en la historia del mundo contemporáneo. Defensa de los derechos de las minorías. (Transversal) | CE.HMC.1 | CE.HMC.1 (1.1, 1.2, 1.3) | CCL, STEM, CPSAA, CC, CE. |
| | CE.HMC.3 | CE.HMC.3 (3.1, 3.2, 3.3) | CCL, STEM, CD, CPSAA, CC. |
| | CE.HMC.4 | CE.HMC.4 (4.1, 4.2) | CCL, CPSAA, CC, CCEC. |

| | | | |
|---|----------|---------------------|-------------------------------|
| | | CE.HMC.8 (8.1, 8.2) | CCL, STEM, CD, CPSAA, CC. |
| Ciudadanía ética digital: respeto a la propiedad intelectual. Participación y ejercicio de la ciudadanía global a través de las tecnologías digitales. Prevención y defensa ante la desinformación y la manipulación. | CE.HMC.5 | CE.HMC.5 (5.1, 5.2) | CCL, STEM, CD, CPSAA, CC, CE. |

DESARROLLO

En primer lugar, se presenta el problema al alumnado y se les explica el objetivo de dicha experiencia de aprendizaje y los pasos a seguir. Para ayudar a la visualización y localización del problema, esta parte irá acompañada de la proyección del mapa político y físico de África actual y colonial, de forma que puedan ver las fronteras y cómo no encajan con las fronteras naturales que suelen ser habituales (ríos, sistemas montañosos, etc.) (ver anexo 2). De esta forma se trabaja el análisis y comentario de mapas políticos y físicos y se pone en práctica un principio metodológico fundamental, la interdisciplinariedad y transversalidad de las ciencias sociales.

Los pasos a seguir por parte de los alumnos son los siguientes. En primer lugar, discutir el problema, definirlo y entenderlo, de forma que puedan pasar al segundo punto, que es una inicial búsqueda de soluciones que puede ser de diferentes formas (debate, brainstorming, etc.).

Seguidamente se realiza la búsqueda de información, para lo que es necesario contar con medios informáticos por parte de los alumnos, podría ser suficiente con el ordenador del profesor en el caso de carecer de estos medios. Esto daría acceso a mapas o artículos al respecto que los alumnos podrían consultar para formarse una mejor opinión sobre el tema.

Finalmente, una segunda ronda de soluciones, esta vez con una mayor fundamentación. De este debate debería salir la solución definitiva al problema planteada por toda la clase.

TEMPORALIZACIÓN

| Fases | Contenido |
|--------|--|
| Fase 1 | Exposición del problema y debate durante los primeros 20 minutos de la sesión. |
| Fase 2 | Búsqueda de información durante los siguientes 20 minutos. |
| Fase 3 | La puesta en común y finalización los últimos 10 minutos. |

RECURSOS NECESARIOS

Ordenadores (preferiblemente uno por alumno).

VALORACIÓN CRÍTICA DE LA ACTIVIDAD

La tercera experiencia se titula “El problema de las fronteras” y está basada en la metodología del aprendizaje basado en problemas (ABP). Esta metodología activa permite el desarrollo de habilidades fundamentales en el estudiante, como son la capacidad de diálogo y debate, de análisis y deducción, así como el pensamiento crítico y la capacidad de búsqueda, análisis y síntesis de la información. Por otro lado, el tema de esta encaja en el enfoque del reto de este trabajo y en la asignatura, pero añade un nuevo elemento, la actualidad y la emergencia en el presente. La educación debe ser útil para los alumnos por lo que esta experiencia de aprendizaje está enfocada en el desarrollo en el alumnado de la empatía hacia unos pueblos que actualmente sufren una situación de injusticia y conflicto, al desarrollo del interés de estos sobre su propio presente de forma crítica y, sobre todo, activa, buscando soluciones a una situación que en realidad es tan compleja que probablemente no las haya. Por último, añade el elemento de la interdisciplinariedad al tratar temas de geografía como es el trabajo con mapas, lo que enriquece la explicación y permite la construcción de un discurso educativo más completo.

Los puntos más débiles de esta actividad son, en primer lugar, el material necesario para realizarla para poder tener acceso todos los alumnos de una misma clase a internet, ya sea en forma de aula de informática o de ordenadores portátiles que se puedan utilizar en el aula, y podría ser que no todos los centros dispongan del recurso. También

es notorio que esta actividad necesita de un proceso de debate y de análisis del problema y sus implicaciones que sólo es posible si se tiene el suficiente tiempo como para realizarlo de la forma correcta y con las pautas necesarias, por lo que podría ser un problema disponer de una sola sesión para esta experiencia, pues si los tiempos para cada una de las partes resultasen ser más cortos de lo necesario, no se profundizaría hasta el punto que se necesita para ofrecer una solución correcta.

Experiencia de aprendizaje 4: el encuentro de comerciantes

SÍNTESIS

Esta experiencia pone en práctica la metodología de aprendizaje basado en el juego, concretamente en el role-play.

Para ello se va a simular un encuentro entre representantes de diferentes países en una convención de comercio a mediados del siglo XX. El planteamiento de esta experiencia está enfocado en que los alumnos, divididos en grupos, se hagan “expertos” del país y cultura al que representan, y que conozcan los que representan los demás.

JUSTIFICACIÓN

Esta experiencia de aprendizaje se realiza como la última de las cuatro debido a su condición de aprendizaje basado en el juego. Al utilizar role-play los alumnos la pueden encontrar muy amena y motivadora, por lo que se propone al final para que ejerza como elemento motivador hasta el final del proceso educativo. El uso del juego como forma de aprendizaje es muy útil para que el alumnado separe el concepto de aprender de la sensación de aburrimiento y frustración que la mayoría del alumnado tiene hoy en día muy interiorizado. Además, con esta experiencia se trabaja y comprende la cuestión del comercio, un elemento profundamente asociado a la Geografía y la Historia, volviendo a la cuestión de la transversalidad entre disciplinas de las ciencias sociales, vista en la experiencia pasada, y se analiza la situación económica y comercial internacional del siglo XX.

OBJETIVOS

Los objetivos de esta experiencia educativa son los siguientes:

- Conocer la cultura e historia de otros países.
- Familiarizarse con la situación internacional a mediados del siglo XX.
- Comprender la globalización del comercio en torno a la década de 1960.
- Trabajar las habilidades de trabajo en grupo, búsqueda, síntesis y análisis de información y habilidades expositivas.

COMPETENCIAS CLAVE

| Saberes básicos | Competencias específicas | Criterios de evaluación | Competencias clave |
|--|--------------------------|--------------------------|-------------------------------|
| Conciencia democrática: conocimiento de los principios y normas constitucionales, ejercicio de los valores cívicos y participación ciudadana. | CE.HMC.1 | CE.HMC.1 (1.1, 1.2, 1.3) | CCL, STEM, CPSAA, CC, CE. |
| Factores del desarrollo económico y sus implicaciones sociales, políticas y ambientales: de la industrialización a la era postindustrial. | CE.HMC.4 | CE.HMC.4 (4.1, 4.2) | CCL, CPSAA, CC, CCEC. |
| | CE.HMC.6 | CE.HMC.6 (6.1, 6.2, 6.3) | STEM, CPSAA, CC, CE. |
| Valoración y respeto a la diversidad social, étnica y cultural: tolerancia e intolerancia en la historia del mundo contemporáneo. Defensa de los derechos de las minorías. (Transversal) | CE.HMC.1 | CE.HMC.1 (1.1, 1.2, 1.3) | CCL, STEM, CPSAA, CC, CE. |
| | CE.HMC.3 | CE.HMC.3 (3.1, 3.2, 3.3) | CCL, STEM, CD, CPSAA, CC. |
| | CE.HMC.4 | CE.HMC.4 (4.1, 4.2) | CCL, CPSAA, CC, CCEC. |
| | CE.HMC.8 | CE.HMC.8 (8.1, 8.2) | CCL, STEM, CD, CPSAA, CC. |
| Ciudadanía ética digital: respeto a la propiedad intelectual. Participación y ejercicio de la ciudadanía global a través de las tecnologías digitales. Prevención y defensa ante la | CE.HMC.5 | CE.HMC.5 (5.1, 5.2) | CCL, STEM, CD, CPSAA, CC, CE. |

| | | | |
|-----------------------------------|--|--|--|
| desinformación y la manipulación. | | | |
|-----------------------------------|--|--|--|

DESARROLLO

Esta actividad viene precedida de la formación de los grupos y la elección de los diferentes países y culturas de entre una larga lista. Cada grupo tiene que investigar sobre la cultura y economía de dichos lugares en el siglo XX, así como sobre el contexto internacional en este momento.

En la sesión destinada a esta actividad se representará una reunión entre los representantes de diferentes países con el objetivo de convencer a las demás potencias de la importancia de respaldar el comercio con su país. Para ello deben aludir a la historia de su cultura, su situación económica, sus productos, su posición estratégica en diferentes ámbitos en este momento del siglo XX y demás argumentos que elaboren, siempre interpretando a sus personajes, para lo que se puede utilizar material de atrezzo para mayor inmersión en la actividad.

Después de que cada uno de los grupos representantes hayan realizado su alegato en defensa de su país, los demás países pueden realizarles alguna pregunta, tanto por curiosidad como de forma estratégica, para beneficiarse de que no sea una pregunta favorable para el país de los que acaban de defender.

El último paso de esta experiencia es la elección democrática de los países más influyentes de la economía internacional, por lo que tanto el alegato en defensa de su país como las preguntas pueden tener fines estratégicos para el juego que, claramente, aumentan la inmersión en la actividad y por lo tanto un mayor aprendizaje.

TEMPORALIZACIÓN

La sesión dedicada a esta actividad es en la que se realiza puesta en escena de la reunión y la decisión de la cúpula económica internacional. Sin embargo, esto va precedido de un trabajo de investigación en casa que, si las circunstancias de la asignatura y los medios lo permiten, podría ser realizado en una sesión previa.

| Fases | Contenido |
|--------------|---|
| Fase 1 | Elección del país de cada grupo, búsqueda de información previa a la actividad y preparación de la presentación (trabajo previo en casa). |

| | |
|--------|---|
| Fase 2 | Ronda de presentaciones de las diferentes potencias económicas intentando convencer al resto de que es importante mantener relaciones comerciales con ellos y preguntas tras la presentación (35 primeros minutos). |
| Fase 3 | Elección democrática de la cúpula económica internacional (15 últimos minutos). |

RECURSOS NECESARIOS

Material de atrezzo, sala de ordenadores (si se hace una sesión de investigación), ordenador y proyector (si algún equipo lo quiere utilizar en su alegato).

VALORACIÓN CRÍTICA DE LA ACTIVIDAD

La cuarta experiencia educativa lleva por título “El encuentro de comerciantes” y es la experiencia más alejada a lo que tradicionalmente se ha entendido como educación en el aula. Esto es así porque utiliza la metodología del aprendizaje basado en el juego, concretamente en el role-play. Esta experiencia de aprendizaje es distendida y, sin embargo, cumple una función única, la presentación del máximo número de culturas posible. Si bien es imposible que todos los alumnos alcancen a tener el mismo grado de conocimiento sobre todas estas, sí se puede esperar que se vuelvan pequeños expertos en la que deben representar y que, mediante las presentaciones de sus compañeros, aprendan y se interesen por culturas muy distintas de todas las partes del planeta. Otro punto fuerte es que al ser una metodología activa fomenta la motivación del alumnado y su participación e inmersión en la experiencia de aprendizaje, lo que hace que esta sea mucho más productiva.

Por el contrario, su mayor debilidad es que supone un trabajo considerable en casa para los alumnos. Esto puede disminuir su motivación o dar pie a situaciones dispares, como no haber trabajado en casa, absentismo, entre otros, y la actividad quede incompleta en ese sentido. También el hecho de que algunos de los alumnos puedan tener cierto miedo o vergüenza a realizar un role-play delante de sus compañeros o que incluso alguno de ellos o sus padres puedan considerar que este tipo de metodologías no se deberían hacer.

5. ANÁLISIS COMPARADO Y VALORACIÓN DE CONJUNTO

En este último apartado se realiza un análisis crítico conjunto y comparado de todas las diferentes experiencias de aprendizaje (E.A.) planteadas en este trabajo.

| | E.A.1 | E.A. 2 | E.A. 3 | E.A. 4 |
|-----------|--|--|---|---|
| Síntesis | El alumnado se organiza, busca información, debate y decide actividades y proyectos para solucionar el reto planteado. | Análisis y comparación de dos textos de dos autores africanos diferentes, con perspectivas distintas de un mismo hecho. | El alumnado propone soluciones, se informa y decide una solución final al problema de las fronteras africanas que responden a motivos de intereses extranjeros. | El alumnado se caracteriza de representantes de distintos países y se hacen pequeños expertos de dichas culturas, exponiéndolas al resto y tratando de convencerlos de comerciar con ellos. |
| Objetivos | -Lograr una asignatura anual no sujeta a una educación eurocéntrica. | -Trabajar con fuentes primarias. -Mejorar las habilidades de análisis y comentario de textos. -Fomentar el trabajo en grupos. -Conocer diferentes perspectivas no europeas de acontecimientos relativos a otras culturas. | -Comprender la situación de las diferentes etnias y culturas africanas en relación con las fronteras políticas y el proceso histórico que ha llevado a esa situación. -Mejorar la capacidad de análisis, debate y deducción del alumnado. -Trabajar el análisis de mapas. | -Conocer la cultura e historia de otros países. -Familiarizarse con la situación internacional a mediados del siglo XX. -Comprender la globalización del comercio en torno a la década de 1960. -Trabajar las habilidades de trabajo en grupo, búsqueda, síntesis y análisis de información y habilidades expositivas. |

| | | | | |
|---------------------------------|---|--|--|---|
| Metodología empleada en la E.A. | Aprendizaje basado en retos. Aprendizaje cooperativo. Trabajo con las TIC. | Trabajo con fuentes primarias. Aprendizaje cooperativo. Trabajo con las TIC. | Aprendizaje basado en problemas. Aprendizaje cooperativo. Trabajo con las TIC. | Aprendizaje basado en el juego o role-play. Aprendizaje cooperativo. Trabajo con las TIC. |
| Competencias clave | CCL, STEM, CPSAA, CC, CE, CCEC, CD | CCL, STEM, CPSAA, CC, CE, CCEC, CD | CCL, STEM, CPSAA, CC, CE, CCEC, CD | CCL, STEM, CPSAA, CC, CE, CCEC, CD |
| Evaluación crítica | Fortalezas: estructura el resto de las experiencias sirviendo de hilo conductor y hace sujetos activos a los alumnos de su educación. Debilidades: requiere demasiadas sesiones. | Fortalezas: permite el trabajo con fuentes primarias; expone a los alumnos el metaconcepto de multiperspectiva, mostrando varias diferentes. Debilidades: elaborada para un grupo reducido y necesita una adaptación a un grupo grande; requiere de conocimientos previos sobre comentario de textos. | Fortalezas: trata un tema de actualidad que repercute en la motivación del alumnado; desarrolla habilidades de debate, argumentación y diálogo; actividad multidisciplinar. Debilidades: necesita de material y tiempo que puede no estar disponible. | Fortalezas: permite el trabajo de un gran número de culturas diferentes; utiliza el juego como herramienta educativa para disociar aprendizaje y aburrimiento. Debilidades: gran cantidad de trabajo en casa; prejuicios sobre el juego como herramienta de aprendizaje. |

Estas experiencias de aprendizaje presentan varias fortalezas al analizarlas en conjunto. En primer lugar, el hecho de que no sean actividades aisladas para asignaturas distintas y grupos diferentes permiten que se lleve un mismo hilo conductor que busca la solución de la problemática. Esto hace que los alumnos perciban una progresión coherente por la asignatura y facilite el seguimiento y comprensión de los conceptos trabajados.

En segundo lugar, todas las experiencias están basadas en el aprendizaje cooperativo, fomentando la participación de todo el alumnado, contando con el docente como un guía y un apoyo, pero sin que este esté en el primer plano.

Finalmente, la idea de que cada una de las actividades sea diferente, utilizando una metodología distinta cada una y enfocándose todas en unos objetivos distintos pero complementarios entre sí hacen que estas experiencias educativas puedan abarcar mucho contenido y conceptos que trabajar de forma coherente.

Por otro lado, ninguna experiencia de aprendizaje funciona si el alumnado carece de motivación por participar. Fomentar la motivación por el aprendizaje y la participación en el alumnado es una función fundamental del docente, por lo que no es una característica propia de los estudiantes ni una debilidad de las experiencias de aprendizaje.

Hablando ya sobre las debilidades propiamente dichas de estas experiencias de aprendizaje en conjunto, la dificultad principal es la de encontrar una manera de encajar estas experiencias dentro de los contenidos que marca el currículo de las asignaturas. Con el análisis de los currículos del apartado 3, se llega a la conclusión de que el contenido dedicado a la representación de otras culturas es muy limitado, por lo que se ha de aprovechar el poco contenido de la asignatura dedicado a esto. Esta tarea es más fácil en las asignaturas con currículo de LOMLOE gracias a que los contenidos de cada materia no son tan estrictos y dejan mayor libertad de elección y adaptación a los docentes, como la asignatura escogida para este trabajo.

También es una dificultad representar la mayor cantidad posible de culturas de forma que esto tenga sentido en el currículo y que no queden simplemente mencionadas o mal trabajadas.

Finalmente, estas experiencias de aprendizaje tienen que servir para la evaluación del alumnado, por lo que deben de estar adaptadas a las capacidades de cada curso y enfocadas en que demuestren las competencias que se busca que obtengan en cada nivel.

6. CONCLUSIÓN

A lo largo de este trabajo se ha expuesto la necesidad de incluir una mayor representación cultural en el sistema educativo nacional y que, además, elimine el eurocentrismo del currículo de las asignaturas de Ciencias Sociales. Este proceso es necesario debido a la creciente multiculturalidad de nuestra sociedad y, por lo tanto, de este sistema, ya que fomenta el desarrollo de habilidades de empatía y respeto a la diferencia en el alumnado, evitando así el desarrollo de comportamientos racistas o xenófobos en las aulas.

Como se ha expuesto al inicio de este trabajo, este proceso comenzó a darse hace varias décadas y desde entonces se lleva trabajando al respecto de distintas formas según el ámbito en el que se mire, ya sea dentro de Europa o fuera. Sin embargo, el camino que queda por recorrer para poder llegar a un currículo no eurocentrizado y plenamente multicultural sigue siendo muy amplio.

A pesar de esto, en este trabajo se ha demostrado la posibilidad de adaptar un curso escolar, sin salirse de los criterios y contenidos que marca el Currículo Oficial de la Comunidad Autónoma de Aragón, a un discurso educativo mucho más multicultural mediante unas pocas experiencias de aprendizaje coherentes y conectadas, lo que evidencia que esta idea es realizable.

Este trabajo demuestra que, a un nivel de concreción alto como es un curso de 1º de Bachillerato, la implantación de estas ideas no sólo es factible, sino que además no entraña una dificultad mayúscula al hacerlo. Es por ello por lo que, para que estas iniciativas se puedan llevar a la práctica, lo que realmente se necesita es interés, esfuerzo, dedicación y trabajo por parte de los docentes para que, realizando esto desde lo particular, se pueda cambiar progresivamente lo universal.

BIBLIOGRAFÍA

- Ajayi, J. F. (1969). Colonialism: an episode in african history. *Colonialism in Africa 1870-1960. VOL 1. The History of Colonialism 1870-1914*, 165-176.
- Antunes Prado, A. (2004). América latina: educación y colonialidad. *Estudios Sociológicos, Jan. - Apr., 2004, Vol 22, No. 64*, 151-168.
- Castro Gómez, S. (2018). ¿Qué hacer con los universalismos occidentales? En A. B. Rodríguez, I. C. Apreza, M. L. Chávez, & T. R. Gordillo., *Raíces comunes e historias compartidas* (págs. 27-42). CLASCO.
- Collin, A. (2002). L'éducation interculturelle en France: un ensemble de pratiques évolutives au service d'enjeux complexes. *Carrefours de l'éducation, n°14*, 120-159.
- Fanon, F. (1952). *Piel negra, máscaras blancas*. París: Éditions du Seuil.
- Guerrero Dávila, G., Marañón, P. B., & López Córdova, D. (2019). Crítica al eurocentrismo y educación descolonial. La experiencia de CIDECI-UNITIERRA en Chiapas, México. *Revista da faculdade de educação*, 17-42.
- Novoa, A. (1998). *L'Europe et l'éducation: Analyse Socio-Historique des Politiques Éducatives Européenes*. Lisboa: Universidad de Lisboa.
- Pulido Ritter, L. (2016). Problematizando al eurocentrismo en la época transnacional: el tutelaje y la teoría de la decolonialidad. *Cuadernos de intercambio sobre Centroamérica y el Caribe, Vol. 13, N° 1*, 129-152.
- Young, V. (6 de Marzo de 2022). *Stick to Change*. Obtenido de Eurocentric Education: <https://www.sticktochange.org/post/eurocentric-education>