



Universidad de Valladolid

**Máster en Profesor de ESO y Bachillerato, Formación
Profesional y Enseñanza de Idiomas**

TRABAJO FIN DE MÁSTER

**La ucronía como herramienta didáctica en la enseñanza de los
fascismos en la asignatura Geografía e Historia en 4º de la
ESO**

Presentado por: Samuel Benito de la Fuente
Tutor/a: Diego Miguel Revilla

Curso 2020-2021

Índice

1.Introducción.....	4
2.Programación general de 4º de la ESO de Geografía e Historia.	7
a)Introducción: base legislativa y alumnado	7
b)Calendario escolar, secuenciación de contenidos y temporalización. Competencias.	9
c)Las Unidades Didácticas: contenidos, criterios y estándares de evaluación.	13
d)Decisiones metodológicas y didácticas.	38
e)Estrategias e instrumentos para la evaluación de los aprendizajes del alumnado y criterios de calificación.....	40
f)Elementos transversales.	42
g)Medidas para el fomento del hábito de lectura.	43
h)Medidas de atención a la diversidad.	45
i)Materiales y recursos.....	47
j)Programa de actividades extraescolares y complementarias.	49
k)Evaluación de la programación docente.....	50
3.Unidad Didáctica.	58
a)Justificación y presentación de la UD.	58
b)Desarrollo de la Unidad Didáctica:	61
c)Materiales y recursos.	70
d)Instrumentos, métodos de evaluación y criterios de calificación.	71
e)La Ucronía: una innovación educativa como elemento de evaluación.	72
I.Justificación.....	72
II.Propuesta al alumnado.	74
4.Conclusiones.....	79
5.Bibliografía.....	81
ANEXO 1.	86

a)Tabla 1: Estándares de evaluación por niveles.....	86
b)Tabla 2: Recomendaciones literarias.....	94
ANEXO 2. Textos de actividades y preguntas de la programación general.	98
ANEXO 3. Textos de la Unidad Didáctica.	113

1. Introducción.

Este trabajo se ha dividido en dos grandes partes principales: la programación general y una UD concreta a programar, además de una introducción y conclusiones. Esta programación general está enmarcada en la asignatura de Geografía e Historia de 4º de la ESO. A pesar de que la asignatura se llama como tal *Geografía e Historia*, en cambio, este año dentro del currículo destaca por un predominio casi absoluto de los contenidos de Historia, de forma similar a lo que pasa en el curso de la 3º ESO con la Geografía. Aunque en este caso tenemos contenidos de Geografía en el último bloque, en realidad es apenas imperceptible y anecdótico. Es cierto que siempre, en cualquier caso, la Historia utiliza herramientas y elementos de otras CC.SS., ya no sólo de Geografía o Historia del Arte, sino de sociología o economía, por ejemplo. En este caso, esta programación sí va a intentar añadir aspectos de Filosofía para contextualizar la época (y ante la falta, además, de una asignatura como tal en la ESO, o al haber unos meros y breves contenidos de filosofía en otras asignaturas, etc.). A su vez se ha querido aunar los contenidos históricos con aspectos de la literatura, ya no sólo como uso competencial o mejora del hábito lector, sino como herramienta para ahondar en el espíritu crítico y en una pedagogía crítica, necesaria en nuestro modelo educativo y en el currículo de la asignatura (Díaz de Greñu, 2020).

Por otro lado, en los primeros temas de la asignatura se ha intentado recordar una gran cantidad de los contenidos de Moderna debido a dos aspectos: 1. que la materia de la Edad Moderna se abordó hace dos años (como mínimo) y se ha podido olvidar, o hace falta recordársela al alumnado; 2. que muchas veces la madurez del alumno no le ha permitido comprender del todo bien el contenido o este contenido estaba pensado para esa edad o fase psicológica. Esto está causado principalmente a un currículo que no se basa en la madurez intelectual o afectiva del alumno sino en el desarrollo cronológico principalmente, como apuntan Muñoz García, Pastor Blázquez y Gómez Contreras (2020) por ejemplo.

Aunque parezca también contradictorio con los argumentos que presenta el artículo citado anteriormente, en donde se habla de un abuso de los temas contemporáneos, se ha intentado profundizar más en la actualidad más reciente: debido a que la falta de tiempo hace que suela dar la materia que está, obviamente, en los primeros bloques, y no la más lejana. Es a veces lógico pensar que es más importante la calidad sobre la cantidad,

pero también se observa una falta de conocimiento presente en el alumno y no sabe asociar pasado y presente como pretende el último bloque. En este caso, la última materia, de los últimos bloques se ha pensado más para que descubran los grandes problemas actuales, su relación con el pasado inminente y más remoto, así como problemas de otro tipo medioambiental y, por supuesto, relacionados con la geografía, la geopolítica, los retos de las nuevas tecnologías, etc.

En resumen, se ha pretendido dar un equilibrio al temario: por un lado, se da un repaso y, por otro lado, una mejor profundidad en los temas iniciales como en los últimos del presente y de actualidad. Por otro lado, se ha querido introducir contenidos de Historia de España, siendo coherente con los contenidos marcados por la ley, aunque no hay tantas posibilidades teniendo en cuenta la extensión del temario y la organización de éste: por ejemplo, en el currículo oficial faltan algunos contenidos de la historia española, como la época isabelina o la Restauración, que se darán en otras asignaturas de forma más extensa y detallada (Historia de España, en 2º de Bachillerato), y se han introducido aquí de forma escueta para dar coherencia (aunque con dificultades...). Esto es un problema que se da de la misma manera que en la falta de coherencia en el desarrollo curricular año a año con respecto al desarrollo del alumno o en los contenidos. Por ejemplo, gran parte de los contenidos aquí referidos, se repetirán al año que viene en Bachillerato en Historia del Mundo Contemporáneo para aquellos de las ramas de Ciencias Sociales o Humanidades. Haría falta una coordinación en el profesorado de un instituto para poder adecuarse a estas circunstancias, puesto que los profesores tienen un cierto margen de maniobra, limitada eso sí.

La Unidad Didáctica presentada, por otro lado, trata los fascismos históricos europeos del s. XX: el fascismo italiano y el nacionalsocialismo alemán, aunque se incluyen algunos aspectos de otros fascismos, y se va a incluir una referencia a las dictaduras y los regímenes autoritarios de la época, los cuales además incluyeron elementos de estos regímenes fascistas, como es el caso de Salazar en Portugal y, evidentemente, en el caso español que tuvo un régimen de inspiración fascista, cuanto menos en sus inicios. En esta UD se va a trabajar con una actividad literaria, una ucronía, inspirada en distintas obras literarias, como *El Hombre en el Castillo* o *La Conjura contra América*. Esta actividad busca trabajar con el pensamiento causal y la capacidad de extraer los elementos de un régimen político, como el fascista, al crear una realidad donde

Introducción..... **Samuel Benito de la Fuente**

triunfa uno. Todo esto se desarrollará con mayor extensión y más detalladamente en el apartado de esta unidad didáctica.

2. Programación general de 4º de la ESO de Geografía e Historia.

a) Introducción: base legislativa y alumnado

Esta programación y este trabajo se ha realizado en un momento de cambio legislativo, pero también en circunstancias excepcionales, derivadas por el COVID, en las que hace que la labor de programación se vuelva distinta a otros años. A nivel legislativo, el primer marco legal estaría en la llamada «LOE» (Ley Orgánica 2/2006, del 3 de mayo), que hasta entonces estuvo modificada por la «LOMCE» (Ley Orgánica 8/2013, del 9 de diciembre), ahora por la recién aprobada «LOMCE» (Ley Orgánica 3/2020, del 29 de diciembre). Esta nueva ley orgánica afectará en un futuro a la legislación sobre el currículo básico como a las legislaciones autonómicas, por ejemplo, como la de Castilla y León, siendo esta programación pensada para tal comunidad. A nivel educativo, la pandemia plantea retos en la modificación de la docencia, y se ha referenciado con ejemplos en distintos apartados. Ya que, por ahora, no hay variaciones en cuanto al currículo estatal o autonómico, para el currículo seguido en esta programación se han incluido lo dictado, en primera instancia a nivel estatal por el Real Decreto 1105/2014, y en segundo, por Castilla y León, en la ORDEN EDU/362/2015.

El tipo de alumnado que encontraremos en 4º de la ESO oscilará entre los 16 y 17 años, en una edad en donde se determina el paso hacia Bachillerato o a una formación profesional. Por un lado, la asignatura ha de introducir elementos para el alumnado que quiera dirigirse hacia la primera opción y la Universidad, como en trabajo individual y la investigación. Por otro no podemos olvidar que hay alumnos que no se dirigen a esta vía o, incluso, no les interesa continuar sus estudios, sirviendo de desanimo y creando desmotivación en éste. En este alumnado, en esta fase, es importante el autoconcepto y la autoestima, con gran importancia en el aspecto físico, donde los compañeros de clase tienen un papel muy importante. De ahí, tener en cuenta los aspectos relacionados con la sociabilidad del grupo, con programas como el de Socioescuela de Castilla y León (<https://www.educa.jcyl.es/convivenciaescolar/es/apoyo-formacion/programa-socioesuela>). Tener en cuenta estos resultados son importantes. Aunque no hay una relación directa en el fracaso escolar con el autoconcepto (Broc Cavero, 2000), sí que

tiene una influencia que tener en cuenta durante la realización de las clases y la convivencia de los alumnos:

Los alumnos que perciben alta su propia competencia escolar tienen más probabilidad de alcanzar el éxito académico, mientras que aquellos cuya competencia percibida es más bien baja tienen más probabilidad de ser peores estudiantes. (Broc Cavero, 2000, p. 127).

Esto demuestra que es importante mostrar y demostrar a los alumnos que son capaces, sobre todo en ese alumnado desmotivado. Así, igual en alumnos de bajos recursos socioeconómicos, o con alumnos con problemas de aprendizaje, ya sean neurodiversos (S.A., afasia, dislexia, etc.) u otros. En este segundo caso hay que destacar en la importancia de las medidas de atención a la diversidad. En el primer caso hay que proporcionar recursos y oportunidad, que den el sistema o las circunstancias; pues, no es aceptable dejar atrás a los alumnos en estas condiciones. No hay que olvidar que uno de los mayores problemas dentro del sistema escolar son los problemas derivados de la clase social y los problemas socioculturales (Martínez García, 2007).

Desde otro ámbito, es a la edad de los 16 años cuando el alumno empieza a discernir cuán real es una imagen histórica y que, por tanto, ésta es un producto histórico (Carretero y González, 2006, 2008, en Carretero y López Rodríguez, 2009). Es decir, en otras palabras, lo que llamamos el espíritu crítico empieza a concretarse en capacidades cognitivas que permiten al alumno analizar este objeto histórico, con características que nacen del pasado, como es la ideología, y lo determinan. Pueden ser capaces de reconocer que las razones que hay detrás de la fuente, y los distintos puntos de vista que se crean con cada una de las fuentes expuestas. Esta etapa es el inicio del momento crucial en la entrada del alumno al «pensar históricamente» o «pensamiento histórico». Por lo tanto, ya no solamente el alumno es capaz de llegar fácilmente a los conceptos de «primer orden», como fechas, nombres, fenómenos, ligados a la memorística, sino a los de «segundo orden», como la causación o las herramientas de análisis de esa realidad histórica. Estos segundos permitirían razonar y debatir las ideas detrás de un texto, argumentar, investigar en profundidad, etc., elementos del «conocimiento procedimental» (Carretero y López Rodríguez, 2009).

En ese sentido la asignatura ha de pasar a un nuevo nivel de madurez que le conduzca al propio desarrollo cognitivo y psicológico de los alumnos. Y aunque el alumno no es capaz de desarrollar ciertas capacidades críticas con las fuentes históricas por razón de una falta de conocimientos por ejemplo, sí que es crucial desarrollar ese «espíritu

crítico» que está fundado en las capacidades cognitivas que desarrollan los alumnos ahora, como abstracciones y elaboración de un pensamiento más elaborado. En este sentido estas características son las que fundamentan la metodología orientada a una mayor lectura y comprensión lectora, creación de debates, estrategias de aprendizaje por descubrimiento con búsquedas en la red o bibliografía, etc. La propia actividad innovadora tiene ese objetivo: desarrollar la causalidad, ser capaces de discernir verosimilitud frente a veracidad, etc.

b) Calendario escolar, secuenciación de contenidos y temporalización. Competencias.

SEPTIEMBRE	OCTUBRE	NOVIEMBRE
L M X J V S D	L M X J V S D	L M X J V S D
1 2 3 4 5 6	1 2 3 4	1
7 8 9 10 11 12 13	5 6 7 8 9 10 11	2 3 4 5 6 7 8
14 15 16 17 18 19 20	12 13 14 15 16 17 18	9 10 11 12 13 14 15
21 22 23 24 25 26 27	19 20 21 22 23 24 25	16 17 18 19 20 21 22
28 29 30	26 27 28 29 30 31	23 24 25 26 27 28 29
		30
DICIEMBRE	ENERO	FEBRERO
L M X J V S D	L M X J V S D	L M X J V S D
1 2 3 4 5 6	1 2 3	1 2 3 4 5 6 7
7 8 9 10 11 12 13	4 5 6 7 8 9 10	8 9 10 11 12 13 14
14 15 16 17 18 19 20	11 12 13 14 15 16 17	15 16 17 18 19 20 21
21 22 23 24 25 26 27	18 19 20 21 22 23 24	22 23 24 25 26 27 28
28 29 30 31	25 26 27 28 29 30 31	
MARZO	ABRIL	MAYO
L M X J V S D	L M X J V S D	L M X J V S D
1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4	1 2
8 9 10 11 12 13 14	5 6 7 8 9 10 11	3 4 5 6 7 8 9
15 16 17 18 19 20 21	12 13 14 15 16 17 18	10 11 12 13 14 15 16
22 23 24 25 26 27 28	19 20 21 22 23 24 25	17 18 19 20 21 22 23
29 30 31	26 27 28 29 30	24 25 26 27 28 29 30
		31
JUNIO		
L M X J V S D		
1 2 3 4 5 6		
7 8 9 10 11 12 13		
14 15 16 17 18 19 20		
21 22 23 24 25 26 27		
28 29 30		

Seguendo el calendario oficial de la Junta de Castilla y León para el curso 2020-2021, el curso de 4º de la ESO ordinario empezaría el día 14 de septiembre y finalizaría el 22 de diciembre en el primer trimestre (14 semanas y dos días), reanudado el segundo trimestre 11 de enero y acabado el 25 de marzo (10 semanas y cuatro días), y el tercer cuatrimestre empezaría el 6 de abril y acabaría el 23 de junio (11 semanas y tres días, menos el primer día de la primera semana). Teniendo en cuenta que en 4º de la ESO en Geografía e Historia se dan tres clases por semana habría: 42 días y dos días de posible docencia en el primer trimestre, 33 días en el segundo trimestre asumiendo que se dan tres clases de lunes a jueves, y 33 días más otros 3 si se dieran de lunes a miércoles. Podríamos asumir que tenemos 43 días en el primer trimestre, 33 en el segundo trimestre, 35 en el tercero.

1er Cuatrimestre	Días completos (por cuatrimestre)	
1UD. El Antiguo Régimen y el absolutismo y la excepción parlamentaria: España, Francia e Inglaterra	6 días	
2UD. Las Artes y las Ciencias desde el s. XVII hasta el s. XVIII. El Barroco y el Neoclasicismo.	4 días	/10
3UD. La Revolución Norteamericana y Francesa: el inicio de la Era de las Revoluciones.	6 días	/16
4UD. Las revoluciones liberales a principios del s. XIX. La Era de las Revoluciones.	5 días	/21
5UD. Las Revoluciones Industriales: de Inglaterra a su expansión por Occidente.	5 días	/26
6UD. El Movimiento obrero y el socialismo, las repercusiones de las revoluciones industriales y los problemas ambientales.	6 días	/32
7UD. El Imperialismo en el s. XIX y la Gran Guerra.	6 días	/38
Examen 1 cuatrimestre (1-6UD)	1 día	/39
8UD (mitad). La Revolución Rusa y sus consecuencias.	3 días	/42
Visita extraescolar 1	1 día	/43
2nd Cuatrimestre		
8UD (2 mitad). La Revolución Rusa y sus consecuencias.	3 días	
9UD. El Crack del 29, la crisis de los años 20 y la II República y la Guerra Civil Española.	5 días	/8
10 UD. El fascismo y el nacionalsocialismo. La Europa de las dictaduras.	7 días	/15
11 UD. Los conflictos en el mundo antes de la guerra, y la II Guerra Mundial.	5 días	/20
12 UD. Las consecuencias de la II Guerra Mundial: los juicios de Nuremberg. El inicio de la Guerra Fría. La Descolonización y el Estado de Israel. La ONU.	5 días	/25
13 UD. El capitalismo y el bloque estadounidense.	6 días	/31
Examen 2 cuatrimestre (7-12UD)	1 día	/32
Visita extraescolar 2	1 día	/33
3er Cuatrimestre		
14UD. El Bloque Soviético y su derrumbamiento. Otros socialismos: Yugoslavia, China, Corea del Norte.	6 días	
15 UD. La construcción de la Unión Europea y España desde la dictadura hasta nuestros días.	5 días	/11
16 UD. Los Países No Alineados, el Tercer Mundo, Asia, África y Brasil.	6 días	/17
17 UD. El Mundo de Hoy. La desaparición de los bloques, la hegemonía norteamericana y nuevos rivales globales.	6 días	/23
18UD. El Mundo de Hoy. ¿El pasado influye en nuestro mundo?	6 días	/29
Examen 3 cuatrimestre (13-18)	1 día	/30
Examen Recuperación 1 cuatrimestre	1 día	/32
Examen Recuperación 2 cuatrimestre	1 día	/33
Examen Recuperación 3 cuatrimestre	1 día	/33
Taller	2 días	/35

Para las competencias, se sigue lo dictado por la Orden ECD/65/2015, siendo siete las competencias que se describen aquí:

— Competencia lingüística (CL): está relacionada con la capacidad de comunicarse tanto a nivel escrito como oral, y es fundamental para la interrelación entre los alumnos y la sociedad como en la capacidad de desarrollar un pensamiento propio. Dentro de la Geografía e Historia, es fundamental para poder analizar fuentes históricas como ser capaz de expresar ideas y de debatirlas. Esta competencia, tan importante pues, en el contexto de la materia se intenta potenciar a través de la lectura a un nivel literario (entendido como ficción por lo general) como obras de historia o ciencias sociales en general.

— Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología (CMCT): la *competencia matemática* es la capacidad de comprensión y uso del lenguaje matemático, a través de números, medidas, operaciones, y tendría un uso práctico sobre las *competencias básicas en ciencia y tecnología* que explican o modifican el mundo físico y entendimiento de la naturaleza. Estas competencias se desarrollan con el pensamiento científico-físico.

— Competencia digital (CD): es la competencia que tiene que ver con el aprendizaje de herramientas de las TIC, las nuevas tecnologías y últimos avances digitales, cómo usarlo, saber investigar en ellos o utilizarlos.

— Aprender a aprender (AA): está interrelacionada con la psicología y los procesos que permiten el aprendizaje, estrategias, motivación hacia la curiosidad, etc.

— Competencias sociales y cívicas (CSC): es la competencia del ámbito de las Ciencias Sociales para entender la sociedad y su entorno, sirve para la comprensión de las diferencias sociales, y comprender conceptos éticos y filosóficos, tales como democracia, igualdad, ciudadanía o derechos humanos.

— Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor (SIE): que está vinculada a la comprensión del mundo empresarial y capacidades de emprendedoras. También estaría asociado a la capacidad personal y autonomía.

— Conciencia y expresiones culturales (CEC): es la capacidad de entender la herencia cultural, manifestaciones culturales, diferentes géneros artísticos, etc. En el caso

Programación general..... **Samuel Benito de la Fuente**

de Geografía e Historia, la principal especialidad conectada con esta competencia será la Historia del Arte. En esta programación se fomenta con algunos aspectos destacados propios de esta especialidad, como en el arte barroco o neoclásico, por ejemplo.

c) Las Unidades Didácticas: contenidos, criterios y estándares de evaluación.

Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables	Actividades	Competencias
Bloque 1. UD.1. El Antiguo Régimen y el absolutismo y la excepción parlamentaria: España, Francia e Inglaterra.				
El siglo XVIII en Europa: del feudalismo al absolutismo y el parlamentarismo de las minorías. Francia, Inglaterra, España	Explicar las características del «Antiguo Régimen» en sus sentidos político, social y económico.	Distingue conceptos históricos como «Antiguo Régimen» e «Ilustración».	Actividad 1. Lectura de un texto <i>Carmen ab Rotherum Regem</i> de Adalberon y preguntas en casa en el anexo correspondiente ¹ , para luego realizar un análisis de lo que han entendido, corregir y debatir a posteriori.	CL, CD, AA, CSC, CEC.
<i>Las diferencias de los privilegiados y los no privilegiados. Los fueros y otras instituciones como universidades y gremios. La Iglesia como privilegiada y perpetuadora social.</i>	<i>Entender lo que supone el no tener privilegios: los fuertes desequilibrios entre pobres y ricos, la burguesía en ascenso, la situación de las clases populares, y la evolución del concepto de «laboratores».</i>	<i>Encuentra las dificultades de las clases del estamento no privilegiado².</i>	Actividad 2 —1—: Ronda de elección para redacción a continuación, en donde vamos a disponer en la división de Adalberon a los personajes posibles de esa redacción, poniendo algunos ejemplos como abajo específico. Entonces, describimos cómo sería la vida de cada uno de ellos.	CSC
	<i>Entender lo que supone el concepto de «privilegio», la construcción feudal a través del poder legislativo y económico en el feudo, los «fueros», el concepto de «nobleza», y la diferencia entre quienes tienen privilegios y quienes no lo tienen.</i>	<i>Sitúa las diferencias del privilegio y el no privilegiado.</i>	Actividad 2 —2—. Pequeña redacción de una página en la que se imagina ser parte de uno de los estamentos, pudiendo ser un noble/aristócrata, un pequeño noble hidalgo, un burgués, un obispo o un clérigo pobre, un campesino, un trabajador de un gremio, un ladrón o un pícaro.	AA, CD, CSC
		<i>Localiza cómo se construye el poder territorial de la nobleza a través del feudo. Sabe qué es la idea de nobleza y sus privilegios.</i>	Actividad 3: Visualización de imágenes sobre el territorio agrícola y explicando los derechos feudales: poder judicial, poder económico (bosques, molinos, etc.), poder político.	CSC

¹ Todas las actividades con preguntas y textos están en el **anexo** presente al final, salvo que se especifiquen en el propio desarrollo. De todas formas, habitualmente se recuerda en cada actividad.

² Al igual que en otras UD, este estándar se repite en la lista de la UD para representar su relación doble con algún contenido y/o una actividad.

		<i>Concreta lo que es un «fuero» y el privilegio de las ciudades, otorgados por monarcas y nobles como fuente de poder y libertades.</i>	Actividad 4. Búsqueda por parte de los alumnos de textos de fueros en castellano y explicar en qué consisten estos fueros.	CD, AA, CSC.
<i>El Tercer Estado y los conflictos dentro del estamento no privilegiado.</i>	<i>Entender lo que supone el no tener privilegios: los fuertes desequilibrios entre pobres y ricos, la burguesía en ascenso, la situación de las clases populares, y la evolución del concepto de «laboratores».</i>	<i>Encuentra las dificultades de las clases del estamento no privilegiado.</i>	Actividad 5: Lectura de una serie de textos sobre la picaresca, y lo comparamos con una representación hecha por <i>El Ministerio del Tiempo</i> .	CSC, CEC
<i>Las instituciones representativas del Antiguo Régimen y el Parlamentarismo inglés como evolución peculiar: cortes, parlamentos, dietas.</i>	<i>Analizar las diferencias entre el absolutismo francés y español frente al parlamentarismo, y encontrar similitudes.</i>	Establece, a través del análisis de diferentes textos, la diferencia entre el Absolutismo y el Parlamentarismo.	Actividad 6. Lectura en clase del texto de Voltaire, <i>Las Cartas Filosóficas</i> , y comentario de texto grupal; un debate en forma de mesa redonda o, en caso de condiciones actuales de pandemia, con algún modo de sacar alumnos a la pizarra, en turnos, a hablar del texto, turnándose unos y otros según su turno de palabra. Se plantearían una serie de preguntas (presentes en el Dossier).	CL
	Conocer el alcance de la Ilustración como nuevo movimiento cultural y social en Europa y en América.	Describe las características de la cultura de la Ilustración y qué implicaciones tiene en algunas monarquías.		CSC
	<i>Entender lo que es un «parlamento», unas «cortes» o «dieta» en el Antiguo Régimen y cómo se transformó en Inglaterra y en el liberalismo.</i>	<i>Relaciona ese poder urbano de las oligarquías y las representaciones como las «cortes» con el liberalismo y las futuras revoluciones burguesas y liberales.</i>	Actividad 7: Búsqueda en internet de qué significan Cámara de los Comunes y de los Lores, y por qué tendrían este nombre. ¿Por qué se separa a los plebeyos y a los señores? ¿Qué población se representaría en un lugar y en el otro?	CEC CSC

Bloque 1. UD2. Las Artes y las Ciencias desde el s. XVII hasta el s. XVIII. El Barroco y el Neoclasicismo.

El arte y la ciencia en Europa en los siglos XVII y XVIII.	Conocer los avances de la «revolución científica» desde el siglo XVII y XVIII.	Aprecia los avances científicos y su aplicación a la vida diaria, y contextualiza el papel de los científicos en su propia época.	Actividad 1 (8 ³): Lectura del siguiente artículo (https://hipertextual.com/2018/05/horoscopos-astrologia-brahe-kepler) y preguntar a los alumnos qué es una pseudociencia, y por qué cambiaría la perspectiva con respecto a la astrología.	CL, CMCT, CD, AA, CEC.
		Comprende las implicaciones del empiricismo y el método científico en una variedad de áreas.	Actividad 2 (9). Lectura en casa del texto de Condillac y responder a unas preguntas. Después en clase se procede a responder a las preguntas y continuar con lo tratado en el texto, en forma de clase invertida.	
El arte del siglo XVIII: el Barroco y el Neoclasicismo. Obras más representativas.	<i>Caracterizar lo que es el Barroco y el Neoclasicismo en las artes y la literatura.</i>	<i>Analiza las diferencias entre el Barroco y el Neoclasicismo en sus distintas variantes artísticas.</i>	Actividad 3 (10). Visionado de una serie de obras Barrocas y Neoclásicas para analizarlas durante las clases, identificando sus elementos más importantes y poder diferenciar Rococo y Barroco y Neoclasicismo.	CEC
La idea de «progreso» y su influencia en la Ilustración.	Explicar las características del «Antiguo Régimen» en sus sentidos político, social y económico.	Distingue conceptos históricos como «Antiguo Régimen» e «Ilustración».	Actividad 4 (11). Lectura en clase de un texto de Kant y debate y preguntas a los alumnos, en el formato que he planteado anteriormente. Disponible en el anexo.	CL
	Conocer el alcance de la Ilustración como nuevo movimiento cultural y social en Europa y en América.	Describe las características de la cultura de la Ilustración y qué implicaciones tiene en algunas monarquías.		CSC
	Entender el concepto de «progreso» y los sacrificios y avances que conlleva	<i>Encuentra el sentido de la idea de progreso en la historia y su evolución en la mentalidad.</i>		Actividad 5 (12): Con la visión de que con la Razón el ser humano mejora la vida de sí mismo, se realizará una redacción con esta pregunta: ¿qué relación tiene esto con la idea de progreso? ¿Hay alguna etapa de la humanidad que haya habido un retroceso desde el punto de vista de la Ilustración?
Bloque 2. UD3. La Revolución Norteamericana y Francesa: el inicio de la Era de las Revoluciones.				

³ En el anexo aparecerán las actividades por este número.

<p><i>Las consecuencias de la Ilustración: el liberalismo político, económico y social. Los Derechos de los Hombres.</i></p>	<p><i>Entender lo que supone el concepto de «privilegio», la construcción feudal a través del poder legislativo y económico en el feudo, los «fueros», el concepto de «nobleza», y la diferencia entre quienes tienen privilegios y quienes no lo tienen.</i></p>	<p><i>Localiza cómo se construye el poder territorial de la nobleza a través del feudo. Sabe qué es la idea de nobleza y sus privilegios.</i></p>	<p>Actividad 1 (13): Lectura de un texto de la <i>Enciclopedia francesa</i> (presente en el Dossier) y debate en clase con las preguntas del dossier.</p>	<p>CL, CSC, SIE, CEC</p>
	<p><i>Entender lo que supone el no tener privilegios: los fuertes desequilibrios entre pobres y ricos, la burguesía en ascenso, la situación de las clases populares, y la evolución del concepto de «laboratores».</i></p>	<p><i>Encuentra las dificultades de las clases del estamento no privilegiado.</i></p>	<p>Actividad 2 (14): Lectura de Cuadernos de Quejas presentes aquí (http://clio.rediris.es/n30/cahiers.htm) del Tercer Estado. A posteriori se harán unos comentarios de texto y preguntas relacionadas con cuáles eran las quejas de este estamento.</p>	<p>CSC, CL</p>
	<p><i>Comprender los principales principios que conformaron el liberalismo ilustrado: separación de poderes, libertades y derechos.</i></p>	<p><i>Sabe analizar lo que supone la separación de poderes y lo que suponen las libertades y derechos.</i></p>	<p>Actividad 3 (15) —1—: Tormenta de ideas con cuáles son las principales libertades. Luego se irían explicando, como por ejemplo la de Prensa con <i>Aeropagítica</i>, manifiesto por el derecho a la información como forma de tomar cuentas al poder legislativo. Finalmente se enlazarían estas libertades con ese derecho natural de la <i>enciclopedia francesa</i>. Para ponerlo en práctica, se realizará la siguiente actividad de búsqueda.</p>	<p>CSC</p>
		<p><i>Reconoce, mediante el análisis de fuentes de diversa época, el valor de las mismas no sólo como información, sino también como evidencia para los historiadores.</i></p>	<p>Actividad 3 (15) —2—: Búsqueda en internet de la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano de 1789. En este caso se pregunta qué derechos tiene el hombre y han de ser garantizados. Leído el texto anteriormente de los derechos naturales, quiero que relacionen ese texto con estos derechos naturales. Una última pregunta sería: cuál fue el motivo de su redacción.</p>	<p>CL, CD, AA, CEC, CSC.</p>
<p><i>El liberalismo feminista y sufragismo: la consecución de los Derechos de las Mujeres.</i></p>	<p><i>Analizar y entender cuál era la situación de las mujeres antes y después de las revoluciones.</i></p>	<p><i>Entiende qué derechos tenían las mujeres, su situación y condición.</i></p>	<p>Actividad 6 (16): Después de la búsqueda de la anterior actividad, se realizará una investigación de qué fue la <i>Declaración de los Derechos de la Mujer y de la Ciudadano</i>, quién la escribió y por qué motivo, y comparen ésta con la anterior.</p>	<p>CL, CD, AA, CEC, CSC</p>

Las revoluciones burguesas en el siglo XVIII.	Comprender el alcance y las limitaciones de los procesos revolucionarios del siglo XVIII.	Redacta una narrativa sintética con los principales hechos de alguna de las revoluciones burguesas del siglo XVIII, acudiendo a explicaciones causales, sopesando los pros y los contras.	Actividad 7 (17). Breve redacción de los motivos principales que conllevaron a las primeras revoluciones burguesas.	CL, CD, AA, CSC
La revolución francesa y norteamericana.	Identificar los principales hechos de las revoluciones burguesas en Estados Unidos, Francia y España e Iberoamérica.	Redacta una narrativa sintética con los principales hechos de alguna de las revoluciones burguesas de la primera mitad del siglo XIX, acudiendo a explicaciones causales, sopesando los pros y los contras.	Actividad 8 (18): Visionado de una serie de mapas sobre las guerras de la República (y luego el Imperio de Napoleón) y sus enemigos. Después de esto, lanzar una serie de preguntas como: ¿cuál sería la situación de Francia rodeada de enemigos?	CSC
	Comprobar el alcance y las limitaciones de los procesos revolucionarios de la primera mitad del siglo XIX.	Sopesa las razones de los revolucionarios para actuar como lo hicieron.	Actividad 9 (19): Redacción con un análisis de breve extensión. ¿Crees que la Revolución Francesa consiguió triunfar? ¿Qué crees que aportaron la Revolución Francesa y Norteamericana?	CL, AA, CSC, CD.
Bloque 2. UD4. Las revoluciones liberales a principios del s. XIX. La Era de las Revoluciones.				
Las Revoluciones liberales posteriores y la Restauración en el siglo XIX en Europa y América: procesos unificadores e independentistas. <i>La España de las Cortes de Cádiz hasta la Restauración.</i>	Identificar los principales hechos de las revoluciones liberales en Europa y en América.	<i>Enlaza las grandes revoluciones norteamericana y francesa con las de Iberoamérica y las europeas después de la Restauración.</i>	Actividad 1 (20): Búsqueda de mapas, información y otros recursos en la red para traerlo y compartirlos en clase sobre la Restauración y el destierro de Napoleón. Redacción breve para tener constancia de la realización con lo que se ha obtenido.	CD, AA.
		<i>Reconoce la influencia del liberalismo en la España de la primera mitad del s. XIX</i>	Actividad 2 (21): Redacción sobre qué supuso la Constitución de 1812 y cuándo estuvo vigente. ¿Quién era Rafael de Riego y por qué es importante en la historia de España?	CD, AA, CL, CSC
<i>Los nacionalismos.</i>	<i>Entender el concepto de «nación» y diferenciarlo o compararlo con otros como «patria» y «Estado». Conocer lo que es el «Estado-nación» y entender</i>	<i>Sabe y analiza lo que son «Estado», «nación», «Estado-nación» y el fenómeno del nacionalismo.</i>	Actividad 3 (22): Debate en clase y búsqueda con smartphone, tablets u ordenadores sobre qué son los conceptos «nación», «patria» y «pueblo» y cómo están relacionados. Luego ¿qué es un «Estado-nación»? ¿Y el «Estado plurinacional»?	AA, CD, CEC, CSC, CL

	<i>realidades de los «Estados plurinacionales» como Austria-Hungría.</i>			
<i>El Surgimiento de Alemania e Italia.</i>	<i>Identificar las motivaciones nacionales de Alemania e Italia.</i>	<i>Conoce los procesos de unificación italiano y alemán y sus consecuencias.</i>	Actividad 4 (23): Búsqueda en casa de cuáles fueron los motivos de las unificaciones en Italia y Alemania y redacción breve de unas líneas.	CD, AA, CEC
Bloque 3. UD5. Las Revoluciones Industriales: de Inglaterra a su expansión por Occidente				
<i>La revolución industrial. Desde Gran Bretaña al resto de Europa.</i>	<i>Diferenciar las distintas fases de la revolución industrial y el foco de este proceso. Saber distinguir la diferencia en la evolución y extensión de la industrialización.</i>	<i>Analiza los pros y los contras de la primera revolución industrial en Inglaterra.</i>	Actividad 1 (24): Búsqueda de información para la clase siguiente sobre la «Lanzadera Volante», que expondrán los alumnos. ¿Qué supuso? ¿Dónde se inventó? ¿En qué consistía?	CD, AA, CMCT
		<i>Compara el proceso de industrialización en Inglaterra y en los países nórdicos.</i>	Actividad 2 (25): Análisis de datos económicos de las distintas potencias del norte comparándolo con las del sur. ¿Por qué se da esta situación?	CSC, SIE
		<i>Sabe y analiza las distintas revoluciones industriales, cómo se desarrollaron en el tiempo y el lugar, qué consecuencias tuvieron.</i>	Actividad 3 (26): Visualización del siguiente vídeo de YouTube «Las 4 Revoluciones Industriales / Eras Industrial-Informática» sobre las distintas revoluciones industriales existentes (https://www.youtube.com/watch?v=axhemH6VoXc). Se recordará que las últimas revoluciones serán importantes en nuestros días y volverán a mencionarse más adelante.	CMCT
<i>Las distintas revoluciones industriales y cómo transformaron el entorno. Los transportes, las fuentes de energía e infraestructuras, la economía y las condiciones de vida.</i>	<i>Describir los hechos relevantes de la revolución industrial y su encadenamiento causal.</i>	<i>Analiza y compara la industrialización de diferentes países de Europa, América y Asia, en sus distintas escalas temporales y geográficas.</i>	Actividad 4 (27): Visionado en clase de una serie de imágenes y representaciones de la industrialización y realización de una serie de preguntas sobre los efectos de la industrialización: ¿qué se busca con estos nuevos métodos de fabricación, qué provocaría en la economía, etc.?	CSC, CMCT, SIE.
	<i>Saber lo que es el concepto de «fábrica» y qué supone para el artesanado la mecanización del trabajo.</i>	<i>Entiende lo que supone la mecanización de las fábricas y cómo cambia las vidas del entorno urbano.</i>	Actividad 5 (28): Lectura de un texto (<i>Patente de Watt, 1769</i> ⁴) y realización de una serie de preguntas, disponibles en el anexo.	CL, CMCT, AA, CD, SIE, CSC, CEC.
<i>Industrialización y capitalismo. El desarrollo del</i>	<i>Concretar la unidad del proceso industrial entre materias primas y las</i>	<i>Analiza las relaciones entre las distintas partes de la producción, la</i>		

⁴ Extraído de la obra de Miguel Artola, citada abajo.

<i>capitalismo industrial y liberal. Los Trust, holding, monopolio, oligopolios...</i>	<i>infraestructuras, transportes y sobre todo el capitalismo liberal.</i>	<i>infraestructura y las mercancías dentro de una economía de mercado.</i>	Actividad 6 (29): Visualización de una serie de mapas de infraestructuras y redes de comunicaciones, relacionándolo con las fábricas y centros industriales. ¿Qué supone para la economía? ¿Qué beneficios trae al capitalismo?	CSC, SIE
		<i>Pone en contexto la Revolución Industrial y Liberal y el Capitalismo.</i>	Actividad 7 (30): Juego en forma de puzzle con las palabras Trust, holding, monopolio y oligopolio con sus significados.	SC, SIE
La discusión en torno a las características de la industrialización en España: ¿éxito o fracaso?	Analizar la evolución de los cambios económicos en España, a raíz de la industrialización parcial del país.	Especifica algunas repercusiones políticas como consecuencia de los cambios económicos en España.	Actividad 8 (31): Pregunta y debate, ¿por qué España no despegó industrialmente hasta la I Guerra Mundial? ¿Qué circunstancias se podían dar para esto?	CSC
			Actividad extraescolar (1) en torno al Canal de Castilla y la industria castellana harinera.	CMCT, CEC, CSC
Bloque 3. UD6. El Movimiento obrero y el socialismo, las repercusiones de las revoluciones industriales y los problemas ambientales.				
<i>La influencia del capitalismo y la revolución industrial en la transformación de la sociedad occidental. Condiciones de vida del movimiento obrero y campesino, el proletariado urbano y rural. El efecto de la industria en la salud, el medio urbano y natural, laboral, etc.</i>	Entender el concepto de «progreso» y los sacrificios y avances que conlleva.	<i>Encuentra el sentido de la idea de progreso en la historia y su evolución en la mentalidad.</i>	Actividad 1 (32): Pregunta a los alumnos: ¿todas estas tecnologías supusieron un progreso en la vida de los obreros?	CSC, CMCT
		<i>Valorar lo que suponían las condiciones de trabajo en la fábrica y las condiciones de vida del trabajador.</i>	Actividad 3 (33): Lectura de dos textos, uno de Rousseau y de Marx, para realizar en casa una serie de preguntas y reflexiones en torno a ellos.	AA, CL, CSC.
	Describir los problemas ambientales y urbanos de las industrias.	Explica la situación laboral femenina e infantil en las ciudades industriales.	Actividad 4 (34) Visualización del siguiente vídeo de YouTube (https://www.youtube.com/watch?v=RK4zNevrM2Q) para que observen la situación de los niños en las fábricas.	CSC
		<i>Entiende las dificultades de la vida del proletariado industrial y la vida en el entorno industrial.</i>	Actividad 5 (35): Visualización de imágenes sobre los barrios londinenses, sobre todo obrero, destacando la vida con la contaminación del carbón y condiciones de vida muy malas a nivel higiénico-sanitarias, etc.	CSC
<i>La conformación del movimiento socialista en sus distintas vertientes. La AIT. El socialismo científico, Marx y Engels: lucha de clases, materialismo</i>	Entender los conceptos de «proletariado», «burgués», «clase dominadora» y «clase dominante»; «medios de producción» y «métodos de producción»; y saber ver la evolución histórica y conflictiva de la Historia según Marx y Engels.	<i>Explica la situación de explotación entre propietarios y no propietarios, entre burguesía y proletariado, entre terratenientes y jornaleros y campesinos.</i>	Actividad 6 (36): Lectura y análisis de una serie de textos que habla del vocablo proletario o burgués, la clase dominadora y dominante, que se explican en los propios textos. Se realizan al mismo tiempo preguntas. Se explicará qué son los medios de producción y método de producción; finalmente, cuál es el motor de la historia para Marx y los marxistas: el materialismo histórico, a través de la lucha de clases.	CL, CSC

histórico y la filosofía marxiana-angliana, concepto de proletariado	Concretar los movimientos socialistas: utópicos, marxistas (socialdemócratas y comunistas) y anarquistas-libertarios. Diferenciar los métodos de trabajo entre los movimientos obreros y las distintas filosofías como evolución o divergencia del liberalismo. Saber lo que es la «AIT» y el asociacionismo obrero y su repercusión política.	Comprende la evolución del ideal emancipatorio del liberalismo a los socialismos: el debate entre individuo y sociedad, individualismo y colectivismo.	Actividad 7 (37): Búsqueda de los Estatutos generales de la Asociación Internacional de los Trabajadores y encontrar los objetivos que buscaba, razonándolo con respecto al texto. Luego, otra pregunta en el aula, ¿por qué fracasaría la AIT?	AA, CD, CL, CSC
		Analiza los problemas de la AIT: el fracaso de la alianza obrera y socialista.	Actividad 8 (38): Tras la búsqueda en la actividad anterior, se abre un debate de los posibles motivos del fracaso de la AIT, pudiéndose buscar información en la red, a través de artículos, con algunas recomendaciones del profesor.	CD, AA, CSC
		Diferencia las posiciones de los revolucionarios socialistas: utópicos, marxistas o anarquistas.	Actividad 9 (39): Lectura de un texto de Krotopkin, <i>La Conquista del Pan</i> . A través de él concluimos el tema y se pregunta a los alumnos. Disponible en el anexo.	AA, CSC, CEC
<p>Actividad optativa para evaluar el Bloque 3 (UD 5-6): Actividad 40: «La invención de una Revolución Industrial». Esta actividad sería opcional y sustituiría a uno de los «Trabajos de investigación opcionales», valorándose el Bloque 3 de la asignatura de esta manera.</p> <p>Esta actividad sería la realización de una redacción de entre cinco y siete páginas como máximo. En esta actividad se propone al alumno que en un espacio ficticio, fantástico o basado en hechos reales, pero con un planteamiento siempre completamente hecho por él, recree el proceso de industrialización. Aunque lo ideal sería que fuera un lugar donde se invente una «Revolución Industrial», podría ser también un lugar donde se ha iniciado un proceso industrializador donde se conocen los avances tecnológicos vistos en las primeras revoluciones industriales, como en la de Gran Bretaña. Esta actividad servirá como trampolín para otras que luego se van a hacer, como la ucronía, que tienen que ver con la faceta creativa, literaria y también de <i>saber hacer</i>. En esta actividad se les va a pedir que creen ese espacio, lo imaginen geográficamente: es un valle, es un lugar montañoso, costero, etc. Después, dónde se construyen las industrias, ferrocarriles, etc. La inclusión de elementos visuales que representen esto, además de la descripción verbal o por escrito, será valorada muy positivamente y no contará para el espacio máximo, pudiéndose incluir en forma de dossier. Tras hablar de esta parte, digamos, geográfica, que ayudará a recordar lo aprendido en 3º de la ESO, pasaríamos a la parte económica del bloque: hablando del desarrollo capitalista y de lo que supone a nivel económico a la ciudad o territorio descrito. Pero también, y he aquí lo estudiado en esta última UD, se tendrán que recrear los problemas sociales, políticos y ecológicos: movimientos obreros, pobreza y riqueza, polución del carbón y la industria, etc. No hace falta que haya un orden concreto en realidad, pero se han de incluir estos elementos y se sugiere ese orden para ayudar a facilitar la tarea al alumno, al ir de menos a más en ese espacio creado. Contendrá pues todos los contenidos, criterios y estándares de ambas unidades. Competencias: AA, CSC, SIE, CL, CMCT.</p>				
Bloque 4. UD7. El Imperialismo en el s. XIX y la Gran Guerra.				
El imperialismo en el siglo XIX: causas y consecuencias.	Identificar las potencias imperialistas y el reparto de poder económico y político en el mundo en el último cuarto del siglo XIX y principios del XX.	Explica razonadamente que el concepto «imperialismo» refleja una realidad que influirá en la geopolítica mundial y en las relaciones económicas transnacionales.	Actividad 1 (41): Análisis de una serie de mapas de antes y después del gran fenómeno colonialista de final del s. XIX, realizando preguntas al alumnado: ¿Por qué? ¿Con qué objetivo?	CSC

	Establecer jerarquías causales (aspecto, escala temporal) de la evolución del imperialismo.	<i>Entiende las diferencias entre los distintos territorios: metrópolis y las distintas colonias.</i>	Actividad 2 (42): Uso de una serie de representaciones gráficas comparando metrópolis y colonia. ¿Qué diferencia a una metrópolis de una colonia? ¿Qué se encuentra en una colonia? El objetivo es empezar a vislumbrar las razones detrás del imperialismo y las relaciones desiguales entre la metrópolis y las colonias.	CSC
	<i>Reconocer los conceptos de «eurocentrismo» y relacionarlo con el imperialismo, la idea de «raza superior» e «inferior», así como relacionarlo todo lo anterior con el concepto de «darwinismo social».</i>	Elabora discusiones sobre eurocentrismo y globalización.	Actividad 3 (43): Lectura de un texto de J. Conrad, <i>El Corazón de las Tinieblas</i> , y se les pregunta a los alumnos la imagen que se da las personas negras, los africanos. El objetivo es comprender la imagen que tiene Occidente de los otros países.	CSC, CEC
		<i>Conoce las bases del racismo que fundamentaba el imperialismo y reconoce en qué se fundamentaba (darwinismo social).</i>	Actividad 4 (44): Debate sobre por qué se usó el darwinismo social, utilizando el ejemplo de la frenología en la medicina, y el uso a otros ámbitos sociales no raciales, como clasista o en las enfermedades físicas o mentales.	CSC, CMCT
		<i>Empatiza con realidades alejadas de la europea u occidental como Japón, China, India, los territorios musulmanes y africanos, etc.</i>	Actividad 5 (45): Lectura de un fragmento de la obra <i>Botchan</i> de Natsume Soseki, realizándose una serie de preguntas a posteriori y búsquedas, detalladas en el dossier.	CL, CSC, CD, AA, CEC
«La Gran Guerra» (1914-1919), o Primera Guerra Mundial. Las consecuencias de la firma de la Paz.	<i>Entender la relación entre la Gran Guerra y los procesos coloniales e imperialistas del s. XIX.</i>	Sabe reconocer cadenas e interconexiones causales entre colonialismo, imperialismo y la Gran Guerra de 1914.	Actividad 6 (46): Lectura del siguiente artículo sobre el libro de <i>El Súdito</i> de Heinrich Mann en casa, y responder a las siguientes preguntas: ¿de qué trata la novela?; ¿cuál es la visión del autor sobre la sociedad según el artículo?; y por último, ¿qué relación puede tener esa descripción con la futura guerra?	CL, CEC, CSC, CD, AA
	Conocer los principales acontecimientos de la Gran Guerra, sus interconexiones con la Revolución Rusa y las consecuencias de los Tratados de Versalles.	Diferencia los acontecimientos de los procesos en una explicación histórica, de la Primera Guerra Mundial.	Actividad 7 (47): Visualización de mapas describiendo los principales momentos de la guerra.	CSC
		Analiza el nuevo mapa político de Europa.	Actividad 8 (48): Visualización de mapas sobre el nuevo mapa creado en el Tratado de Versalles y compararlo con los 14 puntos de Wilson. Debate sobre: ¿este mapa fue creado libremente y por las propias naciones?	CSC, CD
		Describe la derrota de Alemania desde su propia perspectiva y desde la de los aliados.	Actividad 9 (49): Lectura de dos fragmentos de <i>Tres Soldados</i> del escritor norteamericano J. D. Passos, que muestra muy bien la visión de un general estadounidense y la visión que crea del otro, del enemigo, y el uso de la Propaganda, que también es usada desde el lado norteamericano (aunque, obviamente, visto positivamente por parte de éstos).	CL, CSC

La ciencia, arte y cultura en el siglo XIX en Europa, América y Asia.	Conocer los principales avances científicos y tecnológicos del siglo XIX y XX ⁵ , consecuencia de las revoluciones industriales.	Elabora un eje cronológico, diacrónico y sincrónico, con los principales avances científicos y tecnológicos del siglo XIX. <i>Conoce y analiza las nuevas formas de hacer la guerra y cuáles fueron las consecuencias.</i>	Actividad 10 (50): Visualización de una serie de vídeos de Youtube como https://www.youtube.com/watch?v=xTksT3t7cVU (visualizado el 29/05/2021) sobre las armas de guerra y luego mostrarles la relación de la Revolución Industrial y los avances tecnológicos, que se aceleran con la Gran Guerra.	CD, CSC, CMCT
	Relacionar movimientos culturales como el romanticismo, en distintas áreas, reconocer la originalidad de movimientos artísticos como el impresionismo, el expresionismo y otros ismos en Europa y Asia. Entender el arte y la cultura en el siglo XIX y sus obras y artistas más representativos.	Comenta analíticamente cuadros, esculturas y ejemplos arquitectónicos del arte del siglo XIX y XX. Compara movimientos artísticos europeos y asiáticos.	Actividad 11 (51): Visualización de obras artísticas de las Vanguardias, en concreto expresionistas, donde se muestran los desastres de la guerra, como los de Otto Dix.	CEC, CSC
			Actividad 12 (52): Visualización de una serie de obras desde el romanticismo a las Vanguardias, diferenciando claramente las artes antes y después del impresionismo. Se puede hacer notar el origen del impresionismo y las Vanguardias con las nuevas expresiones que veremos después, en temas a posterior, como el Cine, la Radio, la Fotografía...	CMCT, CEC
			Actividad extraescolar 2: Visita al Museo Thyssen y Prado.	CEC
		Actividad 13 (53) Uso de obras de arte asiáticas comparándolas con el movimiento del impresionismo y el gusto oriental que impregnó la sociedad.	CEC	
Bloque 4. UD8. La Revolución Rusa y sus consecuencias.				
Las condiciones previas a la Revolución.	Esquematizar el origen, el desarrollo y las consecuencias de la Revolución Rusa.	Empatiza con la situación de pobreza y opresión de campesinos y obreros, de las distintas etnias y religiones del Imperio Ruso, y el motivo del triunfo del movimiento popular que permitió la Revolución Rusa. Sabe la situación económica y social que se vivía antes y durante la Revolución Rusa.	Actividad 1 (54): Lectura de un fragmento de la Revolución Rusa de Neil Faulkner que explica la situación del territorio ruso a nivel geográfico profundamente agrario, propio del feudalismo arcaico y ya decadente, con una industrialización en aumento, aunque no decisiva. Actividad 2 (55): Tras la lectura anterior, se lanza un debate con la siguiente pregunta a los alumnos: ¿cómo es posible que un movimiento socialista triunfara en un agrícola, siendo éste obrero y urbano?	CSC, CL CSC

⁵ Al criterio dictado por la normativa se le ha añadido esta parte.

La Revolución Rusa. Las distintas revoluciones.		Entiende y analiza el desarrollo de las distintas revoluciones rusas, la guerra civil y el desarrollo del régimen estalinista.	Actividad 3 (56): Lectura del inicio de la obra <i>La Revolución Rusa</i> , de E. H. Carr. En anexos, el texto con preguntas.	CSC, CL.
	Relacionar las teorías marxistas con la construcción de la URSS	Sitúa los conocimientos teóricos del marxismo en relación con la teoría leninista.	Actividad 4 (57): Lectura y análisis del siguiente texto de Lenin de <i>La enfermedad del izquierdismo en el comunismo</i> . Disponible en el anexo.	CL, CSC, CEC.
		Comprende el término de «dictadura del proletariado» y en qué consistiría en la elaboración del estado soviético.	Actividad 5 (58): Lectura con preguntas para casa de dos textos (en anexo, con las preguntas) de Marx y Lenin sobre la «dictadura del proletariado».	AA, CL, CSC, CEC
La Guerra Civil Rusa.	Comprender lo que suponía el concepto de comunismo de guerra.	Sitúa en las circunstancias de la guerra lo que suponía el comunismo de guerra y la necesidad de extender la revolución	Actividad 6 (59): Lectura del texto de León Trotsky <i>La Revolución Traicionada</i> sobre la catástrofe que resultó económicamente el comunismo de guerra. Disponible en el anexo.	CL, CSC
Stalin y el estalinismo: la construcción del estado totalitario.	Entender qué suponía la NEP y las colectivizaciones.	Sabe lo que supone la política de la NEP y quiénes eran los «kulaks».	Actividad 7 (60): Lectura de otro fragmento de <i>La Revolución Rusa</i> de Edward H. Carr. Uso de Kahoots u otra herramienta en forma de concurso para reconocer si han conseguido comprender el sistema de la NEP.	CL, CSC
		Entiende los términos «koljoses» (granjas colectivas) y «sovjoses» (granjas estatales).	Actividad 8 (61): Búsqueda en la red sobre los términos de «koljoses» o granjas colectivas y «sovjoses» o granjas estatales y qué suponían en el momento tras la NEP. Al día siguiente análisis de estas búsquedas.	CD, AA, CSC.
Bloque 5. UD9. El Crack del 29, la crisis de los años 20 y la II República y la Guerra Civil Española.				
El crack de 1929 y la gran depresión.	Estudiar las cadenas causales que explican la jerarquía causal en las explicaciones históricas sobre esta época, y su conexión con el presente.	Relaciona algunas cuestiones concretas del pasado con el presente y las posibilidades del futuro, como el alcance de las crisis financieras de 1929 y de 2008.	Actividad 1 (62): Visualización de unos quince minutos del documental de YouTube (https://www.youtube.com/watch?v=psohY9ee71s) sobre la especulación y el Crack del 29, comparándolo con la crisis financiera del 2008, en este caso con el ladrillo como protagonista en España y EE.UU. Preguntarles sobre el inicio del documental: ¿Es posible volver a la situación del Crack del 29, que se tambalee el mundo, o ya ha hemos tenido una situación así...?	CSC

	Conocer y comprender los acontecimientos, hitos y procesos más importantes del Período de Entreguerras, o las décadas 1919-1939, especialmente en Europa.	Analiza interpretaciones diversas de fuentes históricas e historiográficas de distinta procedencia.	Actividad 2 (63): Lectura otra vez de unos fragmentos de <i>Tres Soldados</i> , de J. D. Passos, que muestran los resultados que provoca y provocaron en esos soldados, algunos desertores como los de aquí presente. (Texto y preguntas en el anexo.)	CL, CSC
		<i>Entiende y empatiza con la sociedad de posguerra, horrorizada con la guerra y harta, cuyas secuelas fueron paro, antiguos soldados mutilados, el nuevo rol de la mujer, etc.</i>	Actividad 3 (64): Tras la lectura del texto de J. D. Passos, redacción sobre cómo imaginarían la situación de una persona tras la guerra: ya sea un soldado, un obrero en paro, una mujer, etc.	CL, CSC, AA
<i>Los «Felices Años 20»: cambios culturales y mentales. Nuevas tecnologías.</i>	Entender el concepto de «progreso» y los sacrificios y avances que conlleva.	<i>Encuentra el sentido de la idea de progreso en la historia y su evolución en la mentalidad.</i>	Actividad 4, anterior (65): Evaluación previa con unas preguntas: ¿creéis que la población de esta época confiaba en la tecnología y por qué?	CSC
	Conocer los principales avances científicos y tecnológicos del siglo XIX y XX, consecuencia de las revoluciones industriales.	<i>Elabora una serie de inventos y nuevos medios de comunicaciones, obtenidos gracias a la Revolución Industrial y Científica, y conoce qué supusieron para la población: ej. Radio, Cine, etc.</i>	Actividad 4 (65): Visualización de vídeo de YouTube (https://www.youtube.com/watch?v=Hpn22ybWpO4) con comentarios (ya que es únicamente texto y es perfecto para compaginar con la explicación de la clase) sobre los grandes inventos de comunicaciones, de mejora de las condiciones de vida (utensilios del hogar, electrónicos y mecánicos, como la lavadora, que ahorran tiempo y trabajo), las innovaciones de la salud (mayor esperanza de vida), etc.	CMCT, CD, CSC
		Aprecia los avances científicos y su aplicación a la vida diaria, y contextualiza el papel de los científicos en su propia época.	Actividad 5 (66): Debate tras el vídeo: cómo condicionarían la vida de las mujeres la introducción de algunos de estos avances, cuando ellas eran a las que la sociedad imponía que se dedicaran a las tareas del hogar.	CSC
	<i>Analizar y entender cuál era la situación de las mujeres antes y después de las revoluciones.</i>	<i>Entiende qué derechos tenían las mujeres, su situación y condición.</i>	Actividad 6 (67): Búsqueda y análisis sobre qué supuso la realidad de la mujer después de la Gran Guerra.	CD, AA, CL, CSC

		<i>Discute las causas de la lucha por el sufragio de la mujer.</i>	Actividad 7 (68): Búsqueda en hemerotecas, artículos y otras fuentes y redacción, con una extensión de una página de máximo, de información sobre el debate que hubo sobre el voto femenino durante la II República, sobre todo entre Clara Campoamor y Victoria Kent, y por qué motivo este debate.	CD, AA, CL, CSC
<i>La Restauración. La II República en España. La guerra civil española.</i>	<i>Analizar la situación de la II República española y los motivos que condujeron a la Guerra Civil.</i>	Explica las principales reformas y reacciones a las mismas durante la II República española.	Actividad 8 (69): Búsqueda y redacción breve sobre qué era la Reforma Agraria y qué objetivo tenía.	CD, AA, CSC
		Explica las causas de la guerra civil española en el contexto europeo e internacional.	Actividad 9 (70): Visualización del siguiente vídeo (https://www.youtube.com/watch?v=uG15eEza12Y) y pregunta: ¿Por qué apoyarían a Franco, Alemania e Italia? ¿Por qué la República estuvo detrás de esta obra?	CSC, CEC
		<i>Entiende y analiza cuáles son las causas y las consecuencias de la Guerra Civil española.</i>	Actividad 10 (71): Lectura de un fragmento de <i>Crónica del Alba</i> , t.3, última novela «La vida comienza ahora» de R. J. Sender para abrir una reflexión sobre la violencia en la II República y la Guerra Civil. Disponible en el anexo.	CL, CSC, CEC
<u>Bloque 5. UD10. El fascismo y el nacionalsocialismo. La Europa de las dictaduras.</u>				
Este contenido será especificado en la siguiente parte del trabajo de forma individualizada.				
<u>Bloque 6. UD11. Los conflictos en el mundo antes de la guerra, y la II Guerra Mundial.</u>				
<i>Las relaciones internacionales y los antecedentes de la Organización de Naciones Unidas (ONU): La Sociedad de Naciones. Acontecimientos previos al estallido de la guerra: expansión nazi y «apaciguamiento».</i>	Conocer los principales hechos de la Segunda Guerra Mundial.	<i>Entiende la situación previa de la guerra y analiza los motivos del apaciguamiento o de organizaciones como la Sociedad de Naciones.</i>	Actividad 1 (72): Búsqueda de información, contenido y recursos por parte de los alumnos sobre la Sociedad de Naciones y que expliquen qué era y cuáles eran sus funciones, además de compararla con la actual ONU. Los alumnos podrán abrir un debate: ¿puede la ONU fracasar en su función de mantener la paz, como ésta?	CD, AA, CEC
De guerra europea a guerra mundial.		Elabora una narrativa explicativa de las causas y consecuencias de la Segunda Guerra Mundial, a	Actividad 2 (73) Debate sobre si los políticos de la época pudieron realizar, como afirma Churchill, otra política distinta a la del apaciguamiento.	CSC

		distintos niveles temporales y geográficos.		
		Sitúa en un mapa las fases del conflicto.	Actividad 3 (74): Análisis de distintos mapas de la guerra mundial y su desarrollo, explicando las distintas fases y situaciones de ésta.	CSC
	Entender el concepto de «guerra total».	Reconoce la jerarquía causal (diferente importancia de unas causas u otras según las distintas narrativas).	Actividad 4 (75): Lectura inicial para este bloque con tres fragmentos de distintas obras literarias que hablan del periodo de guerra: <i>La Conjura de América</i> de P. Roth, <i>Matadero Cinco</i> de K. Vonnegut y <i>Tiempo de Morir</i> de L. Aragon. El primer texto plantea un escenario ucrónico y nos plantea la duda de que la historia usa un lenguaje de inevitabilidad, propia de un oráculo, porque sabe lo que va a pasar y desde la superioridad de esta situación. Hemos visto, que los sucesos se dan por una serie de causas y producen unos efectos, pero podrían ser de otra manera en el tema anterior con la ucronía, ¿podemos ser capaces de cambiar lo ‘inevitable’? El siguiente texto es perfecto para quitarle dramatismo a algo que está impregnado de ello: el bombardeo de Dresde contado por el polémico escritor de la contracultura Vonnegut, que intentó tomar un tinte cómico y absurdo para no magnificar la ‘épica bélica’. Los alemanes, aun verdugos, fueron también víctimas inocentes en Dresde. Así, para cambiar de tercio, encontramos el surrealismo y existencialismo de Aragon: cómo todo se desmorona totalmente, producto de dos guerras y un Entreguerras lleno de tensión y caos. Aquí planteo un debate con los alumnos, ¿creéis posible evitar un conflicto así, en el que las víctimas principales son personas como vosotros?	CL, CSC, CEC
<i>El Holocausto.</i>	Entender el contexto en el que se desarrolló el Holocausto en la guerra europea y sus consecuencias.	Reconoce la significación del Holocausto en la historia mundial.	Actividad 5 (76): Visualización de vídeo sobre el testimonio de un testigo de la liberación de campo de exterminio, el campo de Auschwitz, de EuroNews (https://www.youtube.com/watch?v=fDndBsVTl8).	CSC
Bloque 6. UD12. Las consecuencias de la II Guerra Mundial: los juicios de Nuremberg. El inicio de la Guerra Fría. La Descolonización y el Estado de Israel. La ONU.				
<i>Las consecuencias de la II Guerra Mundial: los juicios de Nuremberg y los daños humanos y materiales.</i>	<i>Analizar lo que supusieron los juicios a los jerarcas nazis en Nuremberg y otros lugares.</i>	<i>Entiende las implicaciones de los juicios a los nazis y responsables del genocidio judío y a otras personas como homosexuales, gitanos, etc.</i>	Actividad 1 (77): Visualización del vídeo de YouTube sobre los juicios de Núremberg (https://www.youtube.com/watch?v=B9bn0HgFAGM). Debate con los alumnos: ¿estos juicios fueron suficientes para cicatrizar o eliminar el nazismo de la sociedad alemana?	CSC
<i>Las consecuencias de la II Guerra Mundial: La ONU y las organizaciones para el mantenimiento de la paz.</i>	<i>Conocer lo que supone la ONU y las consecuencias a nivel internacional.</i>	<i>Sabe y analiza el papel de la ONU y sus organizaciones a nivel internacional y sus implicaciones hoy y ayer.</i>	Actividad 2 (78): Redacción en casa de búsqueda de las organizaciones más importantes vinculadas a la ONU y hacer un análisis y descripción detallada de una de ella, cualquiera que ellos quieran.	CL, CSC, CD, AA

<i>Las consecuencias de la II Guerra Mundial: la división en dos: «El Telón de Acero». La nueva geopolítica mundial: «guerra fría» y planes de reconstrucción postbélica.</i>	Comprender el concepto de «guerra fría» en el contexto de después de 1945, y las relaciones entre los dos bloques, USA y URSS.	<i>Reconoce qué es el «Telón de Acero» o las implicaciones para Europa de la división en dos, entre capitalistas y comunistas.</i>	Actividad 3 (79): Análisis del texto de Churchill del «Telón de Acero» (http://www.historiasiglo20.org/TEXT/fulton-churchill.htm) y análisis en clase.	CL, CSC
<i>Las consecuencias de la II Guerra Mundial: la descolonización y los nacionalismos poscoloniales. Los procesos de descolonización en Asia y África.</i>	Comprender los límites de la descolonización y de la independencia en un mundo desigual.	Describe los hechos relevantes del proceso descolonizador.	Actividad 4 (80): Trabajo para casa, menos de una página, sobre cuáles son los países todavía sin descolonizar según la ONU en el mundo, y si hay aún países en proceso de descolonización.	CD, AA, CL, CSC
	Organizar los hechos más importantes de la descolonización de postguerra en el siglo XX.	Distingue entre contextos diferentes del mismo proceso, p.ej., África Sub-Sahariana (1950s.60s) y la India (1947).	Actividad 5 (81): Análisis de mapas sobre el proceso descolonizador y debate sobre qué supondría para esos territorios este proceso.	CSC
Bloque 7 y 8. UD13. El capitalismo y el bloque estadounidense.				
Evolución de Estados Unidos y sus aliados; el Welfare State en Europa. Las distintas formas económicas y sociales del capitalismo en el mundo.	Entender los avances económicos de los regímenes soviéticos y los peligros de su aislamiento interno, y los avances económicos del Welfare State en Europa.	Utilizando fuentes históricas e historiográficas, explica algunos de los conflictos enmarcados en la época de la guerra fría.	Actividad 1 (812): Situación entre Europa y EE.UU. Realización de la siguiente lectura y preguntas planteadas en este enlace: https://profesorluisduran.files.wordpress.com/2017/10/1953-memorias-del-canciller-adenauer.pdf .	CL, CSC
		Explica los avances del Welfare State en Europa.	Actividad 2 (83): Búsqueda sobre el concepto de «Estado de Bienestar», una redacción de lo que supone y cuál sería tu percepción ideal de un estado de bienestar social e individual.	AA, CD, CL, CSC
		Comprende los pros y contras del estado del bienestar.	Actividad 3 (84): Debate ahora ya en clase y colectivo, después de la búsqueda anterior, sobre si el Estado de Bienestar se ha instalado para todo el mundo y qué defectos o problemas de aplicación puede tener.	CSC
		Reconoce los cambios sociales derivados de la incorporación de la mujer al trabajo asalariado.	Actividad 4 (85): Cogiendo de referencia la actividad de la Declaración de los Derechos de las Mujeres y Ciudadanas realizada con anterioridad en el inicio del curso, hacer una redacción sobre lo que se había obtenido de los objetivos de ésta, qué no, y cuáles metas se han obtenido más allá de éstas.	AA, CD, CL, CSC

<p><i>La OTAN y otras organizaciones y alianzas de EE.UU. en Europa, Asia o África.</i></p>	<p>Comprender el concepto de «guerra fría» en el contexto de después de 1945, y las relaciones entre los dos bloques, USA y URSS.</p>	<p><i>Sabe situar las distintas organizaciones como la OTAN o alianzas de EE.UU. y el bloque capitalista, así como las tensiones con otros países socialistas o de otro tipo.</i></p>	<p>Actividad 5 (86): Lectura del texto de De Gaulle (disponible en https://profesorluisduran.files.wordpress.com/2017/10/1955-memorias-de-charles-de-gaulle-sobre-la-necesidad-de-la-otan.pdf) y realización de las siguientes preguntas: ¿Qué es y qué supone la OTAN? ¿Es esta necesidad de defensa a su vez una dependencia hacia los EE.UU.?</p>	<p>CL, CSC</p>
<p><i>Los conflictos de EE.UU. en América: el Big Stick.</i></p>		<p><i>Entiende la importancia de la política estadounidense en América en el contexto de la Guerra Fría.</i></p>	<p>Actividad 6 (87): Visualización del vídeo de YouTube de la BBC (https://www.youtube.com/watch?v=h_owvq-IB6U) sobre el Canal de Panamá. Tras ésta, preguntas a los alumnos: ¿qué diferencia y semejanzas hay entre esta relación de EE.UU. con Sudamérica con lo que vimos con el imperialismo del s. XIX? ¿Qué objetivos podría tener? ¿Qué podría tener que ver la frase vinculada con EE.UU. de «América para los americanos»?</p>	<p>CSC</p>
<p><i>Los conflictos de EE.UU. en Extremo Oriente: la Guerra de Corea; Vietnam, China, Camboya. Japón y los tigres asiáticos. Las distintas formas económicas y sociales del capitalismo en el mundo.</i></p>		<p>Describe las consecuencias de la guerra del Vietnam.</p>	<p>Actividad 7 (88): Visualización del vídeo de YouTube como https://www.youtube.com/watch?v=YPq-Kz0h03w y realizar una serie de preguntas a los alumnos: ¿cómo es posible que un país pobre y comunista se esté convirtiendo en rico y mantenga un régimen comunista en una economía claramente capitalista?; ¿cómo es posible que se haya transformado en un socio de EE.UU. el gran enemigo comunista?</p>	<p>CSC, CL</p>
		<p><i>Comprende las circunstancias de la Guerra de Corea en su contexto de Guerra Fría.</i></p>	<p>Actividad 8 (89): Visualización del vídeo de la BBC (https://www.youtube.com/watch?v=JWEnII1bIOQ). Después explicación de cómo el general MacArthur, principal protagonista de la guerra en Asia y Japón, propuso lanzar una bomba nuclear a China. ¿Qué hubiera pasado en esta situación? ¿Qué consecuencias hubiera tenido?</p>	<p>CSC, CL</p>
		<p><i>Encuadra a los Tigres Asiáticos en el marco capitalista y la extensión de este modelo a otros lugares.</i></p>	<p>Actividad 9 (90): Búsqueda en la red en casa y realización de una breve redacción sobre cuál es el rol de los Tigres Asiáticos y quiénes lo componen ahora. ¿Puede incluirse a países comunista como hemos visto antes, Vietnam, o Camboya y China?</p>	<p>CL, CD, AA, CSC</p>
		<p><i>Realiza un análisis de la situación en Asia compleja, donde a veces el conflicto de la Guerra Fría entre capitalistas y comunistas no es tan sencillo, como en el caso de China o Camboya.</i></p>	<p>Actividad 10 (91): Búsqueda de quiénes eran los Jemeres Rojos y qué papel tuvo los EE.UU. en el genocidio cometido por el régimen.</p>	<p>CL, CD, AA, CSC</p>
<p><i>Los conflictos de EE.UU. en Oriente Próximo: La crisis del petróleo (1973). Las alianzas árabes.</i></p>	<p>Comprender el concepto de crisis económica y su repercusión mundial en un caso concreto.</p>	<p>Compara la crisis energética de 1973 con la financiera de 2008.</p>	<p>Actividad 11 (92): Búsqueda de información para el día siguiente sobre lo que supuso la crisis del Petróleo y si es comparable con la del año 2008, para si quieren pueden comparar este ejercicio con lo que vimos con el Crack del 29. El deseo de esta actividad es que también se pregunten sobre el oligopolio sobre el petróleo y la dependencia energética que tenemos.</p>	<p>CL, AA, CD, CSC</p>

Bloque 7 y 8. UD14. El Bloque Soviético y su derrumbamiento. Otros socialismos: Yugoslavia, China, Corea del Norte.				
Evolución de la URSS y sus aliados. El Pacto de Varsovia.	<i>Relacionar las teorías marxistas con la construcción de la URSS.</i>	<i>Relaciona la teoría antimperialista soviética y leninista con la expansión del socialismo.</i>	Actividad 1 (93): Lectura de un texto de Lenin sobre el concepto de <i>imperialismo</i> , en el que explicaré que Lenin veía el imperialismo un fenómeno sobre todo de finales del s. XIX como expansión y evolución del capitalismo. La cuestión es que el socialismo se abre también como una vía de liberación nacional en este sentido frente a otras potencias, como hará con el apoyo al Komintang de China, al que luego se enfrentará Mao. Ahora, la pregunta a los alumnos es: ¿cuál es la posición frente a cualquier tipo de subyugación política de un país para Lenin? ¿No se reparten el mundo EE.UU. y la URSS..., como se describe en el texto? ¿El imperialismo continúa?	CL, CSC
	Entender los avances económicos de los regímenes soviéticos y los peligros de su aislamiento interno, y los avances económicos del Welfare State en Europa.	Utilizando fuentes históricas e historiográficas, explica algunos de los conflictos enmarcados en la época de la guerra fría.	Actividad 2 (94): Recordando el texto de Churchill leer la contestación de Stalin (http://www.historiasiglo20.org/TEXT/stalin1946-2.htm), ¿qué está echando en cara Stalin al dirigente británico? ¿Y por qué creen que pide tanto una especie de área defensiva para los soviéticos? (recordando la situación de enemistad y conflicto de la URSS en la Revolución y la Guerra Civil con las potencias occidentales). Debate sobre qué puntos pueden tener razón un lado u otro.	CSC, CL
	Comprender el concepto de «guerra fría» en el contexto de después de 1945, y las relaciones entre los dos bloques, USA y URSS.	<i>Entiende lo que supone el Pacto de Varsovia y las relaciones en Europa Oriental con las distintas crisis que hubo en éste.</i>	Actividad 3 (95): Visualización de fragmentos de la película <i>Katyn</i> de 2007 en los que se muestra el asesinato de los oficiales del viejo ejército polaco por parte de Stalin.	CSC
			Actividad 4 (96): Lectura del siguiente texto en el contexto de «La Primavera de Praga» y el programa de reforma dentro del Partido Comunista Checoslovaco: http://www.historiasiglo20.org/TEXT/primaverapraga.htm . ¿Qué busca este texto? ¿En este texto hay un papel contrario o en enfrentamiento con la ideología comunista o socialista?	CSC, CL
		<i>Relaciona los avances económicos y los cambios sociales del bloque socialista en paralelo al capitalista y al mundo. Relaciona estas transformaciones en el marco del Pacto de Varsovia.</i>	Actividad 5 (97): Visualización del siguiente vídeo (https://www.youtube.com/watch?v=vmNFNSPbvAE) sobre la Carrera Espacial. Luego se contextualiza en otra propia carrera tecnológica y en crear un mejor desarrollo económico o, supuestamente, social.	CSC
<i>El socialismo y el antimperialismo: Asia, África y América. Vietnam, Cuba.</i>	<i>Conoce las circunstancias diferenciadoras de países comunistas como Yugoslavia, Cuba o Albania y los pone en contexto.</i>	Actividad 6 (98): Búsqueda de información y redacción sobre la situación de Yugoslavia y Albania y los motivos que las hicieron diferentes y semejantes a los países del Pacto de Varsovia. ¿Por qué se separaron de la Europa del Este comunista?	CL, CD, AA, CSC.	

	<i>Sabe poner en el contexto la posición de los países no alineados y la relación con los dos bloques en el contexto de la Guerra Fría.</i>	<i>Reconoce el discurso del antiimperialista y lo relaciona con la independencia de los países coloniales.</i>	Actividad 7 (99): Actividad grupal de consulta y lectura del especial en internet de la BBC sobre Bahía de Cochinos en su sesenta aniversario (https://www.bbc.com/mundo/resources/idd-b3e123dd-b5ae-4c62-8d43-9fd15bfef127). Redacción breve sobre si se muestran los dos lados en conflicto, cómo lo refleja cada una de las visiones, y qué piensas sobre el suceso.	CD, CL, CSC, AA
<i>China: el maoísmo. La guerra civil y el nacimiento del estado socialista chino.</i>	<i>Comprender el concepto de «guerra fría» en el contexto de después de 1945, y las relaciones entre los dos bloques, USA y URSS.</i>	<i>Pone en su contexto la realidad china y el maoísmo durante el s. XX.</i>	Actividad 8 (100): Búsqueda y redacción sobre lo que es la «Revolución Cultural» y qué supuso para China.	CL, CD, CSC, CEC
<i>La Guerra de Afganistán. El derrumbamiento del Pacto de Varsovia. El derrumbe de los regímenes soviéticos y sus consecuencias.</i>	Conocer las causas y consecuencias inmediatas del derrumbe de la URSS y otros regímenes soviéticos.	Interpreta el renacimiento y el declive de las naciones en el nuevo mapa político europeo de esa época.	Actividad 9 (101): Visualización del nuevo mapa en Europa tras la caída de la URSS y realización de una pregunta: ¿qué supondrá económica y socialmente para ese territorio su separación? ¿Esto tiene alguna relación a lo que sucedió tras la I Guerra Mundial?	CSC
	Interpretar procesos a medio plazo de cambios económicos, sociales y políticos a nivel mundial.	Analiza diversos aspectos (políticos, económicos, culturales) de los cambios producidos tras el derrumbe de la URSS.	Actividad 10 (102): Visualización del vídeo de la BBC sobre la caída de la URSS (https://www.youtube.com/watch?v=AiYSDL3nOI8) a partir del minuto 3.10 y pregunta para debate, ¿cuál pensáis que pudo ser la razón o razones de la caída sobre vosotros?	CL, CSC
Bloque 7 y 8. UD15. La construcción de la Unión Europea y España desde la dictadura hasta nuestros días.				
La dictadura de Franco en España. La crisis del petróleo (1973).	Explicar las causas de que se estableciera una dictadura en España, tras la guerra civil, y cómo fue evolucionando esa dictadura desde 1939 a 1975.	Conoce la situación de la postguerra y la represión en España y las distintas fases de la dictadura de Franco.	Actividad 1 (103): Tras la publicación reciente de la película de <i>La Trinchera Infinita</i> , ponemos en contexto real esta película con este documento (https://www.youtube.com/watch?v=Dqkctns2bVM). Preguntas: ¿os imagináis vuestra vidas encerrados y aislados del mundo? ¿Comprendéis el miedo de este hombre al no salir en el 69, como en la película?	CSC
		Discute cómo se entiende en España y en Europa el concepto de memoria histórica.	Actividad 2 (104): Búsqueda y redacción sobre aspectos de diferencias entre cómo se trata el fascismo italiano y el nacionalsocialismo y el franquismo, tras una explicación en clase sobre lo que es memoria histórica y algunas actuaciones frente al nazismo en Alemania.	CL, CD, AA, CSC
La transición política en España: de la dictadura a la democracia (1975-1982).	Conocer los principales hechos que condujeron al cambio político y social en España después de 1975, y sopesar distintas interpretaciones sobre ese proceso.	Compara interpretaciones diversas sobre la Transición española en los años setenta y en la actualidad. Enumera y describe algunos de los principales hitos que dieron lugar al cambio en la sociedad	Actividad 3 (105): Visualización del vídeo explicando el documental de Jordi Évole y Salvados de <i>Operación Palace</i> y debate sobre qué sucedió realmente el 23F. Para realizar al día siguiente un debate, o una de dos, visualización del documental total o parcialmente, o búsqueda de información de este hecho y los misterios detrás del 23F que quedan por esclarecer, siendo una mitad de la clase (más o menos) una opción y otra la otra. El objetivo es diferenciar entre la realidad y la ficción, teniendo en cuenta que hemos estado trabajando la ucronía. Esto es una mentira, ficción, pero la cuestión es que nos pueden engañar fácilmente y, además, un relato ficticio puede crearnos dudas, objetivo secundario de este documental. De nuevo, trabajamos veracidad y verosimilitud.	CL, CSC, AA, CD

		española de la transición: coronación de Juan Carlos I, Ley para la reforma política de 1976, Ley de Amnistía de 1977, apertura de Cortes Constituyentes, aprobación de la Constitución de 1978, primeras elecciones generales, creación del estado de las autonomías, etc.		
		Analiza el problema del terrorismo en España durante esta etapa (ETA, GRAPO, Terra Lliure, etc.): génesis e historia de las organizaciones terroristas, aparición de los primeros movimientos asociativos en defensa de las víctimas, etc.	Actividad 4 (106): Visualización del vídeo (https://www.youtube.com/watch?v=s3QRv0vG_9g) sobre los Atentados de Atocha, en el contexto del Ruido de Sables. Preguntas a los alumnos: ¿por qué creéis que fueron asesinados? ¿Por qué aquella violencia, tanto del «Ruido de Sables» como de movimientos violentos y revolucionarios como GRAPO o ETA?	CSC
El camino hacia la Unión Europea: desde la unión económica a una futura unión política supranacional.	Entender la evolución de la construcción de la Unión Europea.	<i>Sabe interpretar la expansión de la Unión Europea y la realidad de la expansión al Este con la caída del Pacto de Varsovia</i>	Actividad 5 (107): Visualización del vídeo de YouTube (https://www.youtube.com/watch?v=uESPuN3fnMM) y pregunta, ¿qué relación tendría la caída del Pacto de Varsovia y al expansión y nacimiento definitivo de la EE.UU.?	CSC
		Discute sobre la construcción de la Unión Europea y de su futuro.	Actividad 6 (108): debate en clase sobre el BREXIT y los motivos de la salida de ésta, por qué la Unión Europea no ha conseguido instalar un modelo federal, por qué hay un sentimiento generalizado de que es poco democrática e incluso una visión oligárquica, etc., naciendo movimientos nacionalistas y antieuropeístas.	CSC, CL
		Sopesa cómo una Europa en guerra durante el siglo XX puede llegar a una unión económica y política en el siglo XXI ⁶ .	Actividad 7 (109). Debate en clase sobre la relación que había entre una Europa dividida tras la II Guerra Mundial y la construcción de la Unión Europea.	CSC

⁶ Este estándar se ha trasladado del Bloque 10 a éste.

	<i>Conocer y comprender los distintos movimientos pannacionales y supranacionales (panarabismo, panafricanismo, panamericanismo, etc.).</i>	<i>Analiza lo que suponen las realidades supranacionales como la propia Unión Europea.</i>	Actividad 8 (110): búsqueda en internet sobre diferentes competencias de la Unión Europea y qué supone eso en la vida cotidiana.	CD, AA, CL
Bloque 7 y 8. UD16. Los Países No Alineados, el Tercer Mundo, Asia, África y Brasil.				
<i>Los nuevos nacionalismos de la descolonización en Asia y África.</i>	Organizar los hechos más importantes de la descolonización de postguerra en el siglo XX.	Describe los hechos relevantes del proceso descolonizador.	Actividad 1 (111): Lectura del texto de la <i>Conferencia de Bandung</i> de 1955 (disponible en http://www.historiasiglo20.org/TEXT/bandung2.htm) y comentario de texto. Después, preguntas: ¿Se ha conseguido eliminar la dependencia que creó el imperialismo entre Occidentales y estos países? Preguntas a realizar como por ejemplo: ¿Cómo serían ahora las nuevas relaciones entre las viejas metrópolis y las colonias?	CL, CSC
	<i>Sabe poner en el contexto la posición de los países no alineados y la relación con los dos bloques en el contexto de la Guerra Fría.</i>	<i>Reconoce el discurso del antiimperialista y lo relaciona con la independencia de los países coloniales.</i>	Actividad 2 (112): Lectura del texto en casa siguiente (disponible en http://www.historiasiglo20.org/TEXT/noalineados1979.htm) sobre la Conferencia de los Países No Alineados, qué suponía y qué objetivo buscaba esta conferencia.	CSC, CL
			Actividad 3 (113): Visualización del siguiente vídeo de YouTube (https://www.youtube.com/watch?v=juhdpjzUDQA). Preguntas a realizar tras su visualización: ¿Qué papel jugaban estos países en la Guerra Fría?	CSC
	<i>Conocer y comprender los distintos movimientos pannacionales y supranacionales (panarabismo, panafricanismo, panamericanismo, etc.).</i>	<i>Analiza lo que suponen las realidades supranacionales como la propia Unión Europea.</i>	Actividad 4 (114): Redacción sobre qué suponen y qué pretendían los movimientos supranacionales o pannaciones, qué diferencia hay entre pannacional y nacional y supranacional, y si es posible y necesario la creación de grandes estados fuertes, como pretendían causalmente los imperialismos del s. XIX.	AA, CD, CSC, CEC
<i>La Independencia de India y el conflicto con Pakistán y Bangladesh: hindúes y musulmanes.</i>	Interpretar procesos a medio plazo de cambios económicos, sociales y políticos a nivel mundial.	<i>Analiza la influencia de la creación de zonas y territorios con gran influencia política y social como India.</i>	Actividad 5 (115): Visualización del siguiente vídeo de YouTube (https://www.youtube.com/watch?v=MtXdUkXX5Xo) y realización de algunas preguntas: ¿por qué creéis que no se creó una unidad india?; ¿es posible la protesta no violenta en todos los casos?; ¿es posible la convivencia de musulmanes, hindúes y otras religiones?	CSC, CEC
	<i>Entender los motivos de la creación de los movimientos nacionales poscoloniales y los nuevos estados.</i>	<i>Colige cuáles son las circunstancias de la creación de los distintos estados nacionales descolonizados.</i>	Actividad 6 (116): Lectura del siguiente artículo de la BBC (https://www.bbc.com/mundo/noticias-54557093) y realización de preguntas: ¿Qué son las casas? ¿Qué suponen socialmente? ¿Esto es obstáculo para la India?	CSC, CEC, CL

<i>Las independencias árabes y de los estados musulmanes. Panarabismo.</i>	<i>Conocer y comprender los distintos movimientos pannacionales y supranacionales (panarabismo, panafricanismo, panamericanismo, etc.).</i>	<i>Entiende la creación de un movimiento panárabe y en qué consiste. Diferencia panarabismo y panislamismo.</i>	Actividad 7 (117): Lectura de este artículo (http://archivo.cubaminrex.cu/panislamismo-y-panarabismo-influencia-de-ambos-movimientos-en-el-proceso-historico-del-proximo) hasta el punto de la «Evolución histórica de la región del Oriente Próximo hasta nuestros días». Realización de preguntas: ¿Qué diferencias hay entre <i>panislamismo</i> y <i>panarabismo</i> ? ¿En qué consiste cada uno de los movimientos? ¿Hay diferencias?	CSC, CL, CEC, AA, CD
	<i>Entender los motivos de la creación de los movimientos nacionales poscoloniales y los nuevos estados.</i>	<i>Colige cuáles son las circunstancias de la creación de los distintos estados nacionales descolonizados.</i>	Actividad 8 (118): Visualización del vídeo de la cadena francesa France 24h en español (https://www.youtube.com/watch?v=R7p_CGv5RmU) sobre el presidente egipcio y propulsor de la República Árabe.	CSC
	<i>Conocer y comprender los distintos movimientos pannacionales y supranacionales (panarabismo, panafricanismo, panamericanismo, etc.).</i>	<i>Comprende los motivos del fracaso o éxito de movimientos de unidad pannacional o supranacionales, la creación de organizaciones ligadas a éstos y unidades económicas o políticas.</i>	Actividad 9 (119): Búsqueda de información de la República Árabe Unida y por qué fracasó en su objetivo de crear un estado unido.	CSC
<i>Panafricanismo y movimientos en el 'África negra'. Un continente hecho a medida de Occidentes. Conflictos étnicos y nacionales</i>	<i>Conocer y comprender los distintos movimientos pannacionales y supranacionales (panarabismo, panafricanismo, panamericanismo, etc.).</i>	<i>Analiza la situación de las distintas África y entiende el contexto de creación de un movimiento de unidad supranacional como panafricanismo.</i>	Actividad 10 (120): Visualización del siguiente vídeo de YouTube (https://www.youtube.com/watch?v=5ZGcyFRi18U) sobre la Unión Africana.	CSC
<i>El Panamericanismo. Hispanoamérica, Iberoamérica o Latinoamérica, en búsqueda de unión e independencia.</i>	<i>Conocer y comprender los distintos movimientos pannacionales y supranacionales (panarabismo, panafricanismo, panamericanismo, etc.).</i>	<i>Comprende las diferencias entre América Latina, Iberoamericana e Hispana.</i>	Actividad 11 (121): Visualización del siguiente vídeo de la BBC (https://www.youtube.com/watch?v=W3yHdmZ_rF8&t=2s) y realización de preguntas sobre lo que plantea al alumnado, como qué supone esas divisiones entre la América Hispana y la no división brasileña.	CSC

Bloque 9 y 10. UD 17. El Mundo de Hoy. La desaparición de los bloques, la hegemonía norteamericana y nuevos rivales globales.

<i>Estados Unidos, gran potencia vencedora: el «Imperio Norteamericano». Lo anglosajón en el mundo global.</i>	Reconocer el impacto de estos cambios a nivel local, regional, nacional y global, previendo posibles escenarios más y menos deseables de cuestiones medioambientales transnacionales y discutir las nuevas realidades del espacio globalizado.	Crea contenidos que incluyan recursos como textos, mapas, gráficos, para presentar algún aspecto conflictivo de las condiciones sociales del proceso de globalización.	Actividad 1 (122): Visualización de fragmentos o de forma completa, según el tiempo disponible, del siguiente vídeo de YouTube (https://www.youtube.com/watch?v=z2wI0_r68IQ) y realización de preguntas, ¿a qué os recuerda la <i>Pax Americana</i> y la idea de policía del mundo? ¿Es posible que EE.UU. se mantenga como dominadora del globo, lo ha conseguido? Contenido:	CSC
	<i>Conocer cómo cambia la realidad geopolítica tras la hegemonía norteamericana.</i>	<i>Entiende y explica la expansión del bloque capitalista por todo el mundo.</i>	Actividad 2 (123): Breve redacción con esta pregunta: ¿Qué ha cambiado en el mundo tras la caída de la URSS y la hegemonía del bloque capitalista?	CL, CSC, AA, CD
		<i>Reconoce las influencias del poder cultural y social del mundo anglosajón en su mundo.</i>	Actividad 3 (124): Recolección de información para la tarea final de este bloque, luego comentada en clase en forma de debate, ¿qué medios tiene la cultura norteamericana y anglosajona para influir sobre nuestras sociedades y qué otros países tienen o aumentan, fuera de la órbita occidental y norteamericana, su influencia cultural en nuestro mundo? Planteamiento en clase al día siguiente y debate.	CL, CD, AA, CSC, CEC
		<i>Entiende la nueva realidad geopolítica mundial con nuevos rivales para EE.UU. a nivel político, social, económico y cultural.</i>	Actividad 4 (125): Realización de una lluvia de ideas sobre cuáles serían los focos, lugares o temas de divergencia de estas nuevas potencias y otros países con EE.UU.	CSC, CL
<i>Los BRIC (Brasil, Rusia, India y China): potencias emergentes.</i>	<i>Analizar las nuevas realidades políticas, sociales, económicas y focos culturales nuevos.</i>	<i>Conoce lo que es el término «BRIC» y «potencias emergentes» y sabe diferenciarlo de términos como «Tercer Mundo» y «Primer Mundo».</i>	Actividad 5 (126): Búsqueda de información de qué son los BRIC y qué relación podrían mantener con EE.UU. Además, deben analizar qué rol tienen en el llamado «Tercer Mundo» algunas de estas potencias. Al día siguiente se confrontarán los datos.	CL, CSC, CD, AA
<i>Otras zonas de gran influencia: Los países árabes y África. El conflicto árabe-israelí. El yihadismo y la radicalización religiosa.</i>		<i>Comprende la realidad y la complejidad de Oriente Próximo.</i>	Actividad 6 (127): Visualización del siguiente vídeo de YouTube de la BBC (https://www.youtube.com/watch?v=FJNcyvjV304) sobre la situación Israel-Palestina.	CSC
			Actividad 7 (128): Debate sobre qué es lo que sucede en Oriente Próximo, entre Israel, Arabia Saudí e Irán. ¿Es posible la convivencia en estos territorios así como el entendimiento entre culturas, supuestamente, distintas?	CSC, CEC

		Pone ejemplos de las influencias de nuestros días de otros países fuera de Occidente y en los países emergentes. Entiende el concepto de «multiculturalidad».		
Sudáfrica, una potencia emergente, y las dependencias coloniales en África		Sitúa los conflictos creados en el continente africano	Actividad 8 (129): Para continuar ese debate anterior, visualización del siguiente vídeo de YouTube (https://www.youtube.com/watch?v=Sg2pqego3rg). ¿Es posible la convivencia entre etnias y la construcción de estados nacionales homogéneos o, por el contrario, multiculturales y multiétnicos donde la idea de nación no sea necesaria?	CSC, CEC
			Actividad 9 (130): Reflexión final y debate con los alumnos sobre quién creó las fronteras de África.	CSC
Bloque 9 y 10. UD 18. El Mundo de Hoy. ¿El pasado influye en nuestro mundo?				
La globalización económica, las relaciones interregionales en el mundo, los focos de conflicto y los avances tecnológicos. Mundialización o globalización. La relación entre el pasado, el presente y el futuro a través de la Historia y la Geografía.	Definir la globalización, mundialización ⁷ e identificar algunos de sus factores.	Busca en la prensa noticias de algún sector con relaciones globalizadas y elabora argumentos a favor y en contra.	Actividad 1 (131): Búsqueda en la red de qué es un <i>sistema-mundo</i> y qué puede significar la <i>mundialización</i> conociendo este término. ¿Qué diferencia habrá entendiendo <i>mundialización</i> como integración de un espacio económico, cultural o social, frente a <i>globalización</i> ? ¿Puede haber similitudes aun así?	CD, AA, CSC
		Analiza ejemplos de mundializaciones anteriores en el tiempo como el Imperio Romano, durante la Edad Media el cristianismo y el islam, en la Guerra Fría entre capitalistas y comunistas.	Actividad 2 (132): Ejercicio de tormenta de ideas de mundializaciones y de <i>sistemas-mundos</i> . Acabamos de terminar la <i>Guerra Fría</i> : los sistemas de bloques, ¿podrían considerarse como tal? ¿Qué otras organizaciones pudieron tener un <i>sistema-mundo</i> ?	AA, CSC.
		Entiende qué consecuencias tienen los procesos de mundialización y globalización.	Actividad 3 (133): Visualización de mapas económicos de Europa y mostrar qué significa el centro y la periferia en la concepción del <i>sistema-mundo</i> . ¿Esto puede extenderse a la globalización? Ahora, los alumnos ponen ejemplos de dependencias en el mundo.	CSC, AA
		Comprender algunos de los efectos de la globalización en la sociedad y la economía, relacionando los avances	Analiza fenómenos de actualidad que afectan a su día a día.	Actividad 4 (134): Visualización del documental #MiEmpleoMiFuturo en dos partes de la organización COTEC, sobre algunos de los grandes problemas del trabajo y la robotización. Disponible su primera parte aquí: https://www.youtube.com/watch?v=htAnVeMtrr8 .

⁷ Se ha añadido al criterio esta parte, igual que pasó anteriormente con otros criterios.

	<i>tecnológicos o algunos problemas geopolíticos.</i>			
	Reconocer que el pasado “no está muerto y enterrado”, sino que determina o influye en el presente y en los diferentes posibles futuros y en los distintos espacios.	<i>Relaciona fenómenos del pasado con la realidad de la globalización.</i>	Actividad 5 (135): Después del anterior ejercicio, debate sobre qué relación hay entre las zonas actuales de la periferia y la situación del s. XIX y el imperialismo. Visualización de mapas económicos y políticos para ayudar en el proceso.	CSC
		Comprende cómo la geografía y la historia condicionan nuestros días y reflexiona sobre ello.	Actividad 6 (136): Creación de un mapa con algún modelo de mapa político donde se muestren relaciones de centro-periferia que ellos creen que existen en el mundo; que realicen líneas de intercambios comerciales importantes en el globo. Este trabajo se realizará individualmente, pero finalmente se pondrá en grupo.	CD, AA
<i>La idea de progreso: ¿el mundo avanza hacia adelante? ¿Qué significa? El avance tecnológico y la guerra: la herencia del peligro nuclear. El control tecnológico. Una ética en un mundo de avances tecnológicos y científicos.</i>	Identificar algunos de los cambios fundamentales que supone la revolución tecnológica.	Analiza algunas ideas de progreso y retroceso en la implantación de las recientes tecnologías de la Información y la comunicación, a distintos niveles geográficos.	Actividad 7 (137): Ejercicio de reflexión de una página, ¿cómo sería la vida sin las nuevas tecnologías como internet o los ordenadores?	CD, AA, CSC, CEC, CMCT
<i>El grave problema ecológico: el calentamiento global. El Efecto Invernadero. Los problemas ambientales hoy día.</i>	<i>Entender los problemas ecológicos y del medio ambiente en el mundo de hoy.</i>	Plantea posibles beneficios y desventajas para las sociedades humanas y para el medio natural de algunas consecuencias del calentamiento global, como el deshielo del Báltico.	Actividad 8 (138): Para la realización del ejercicio final de estos bloques, búsqueda de noticias sobre el proceso de deshielo del Ártico y motivos que provocan este proceso. También, obviamente, sobre el Cambio Climático y cómo puede afectarnos el deshielo de los polos. Al día siguiente un comentario grupal e individual sobre estas investigaciones.	CMCT, CSC
		Compara (en uno o varios aspectos) las revoluciones industriales del siglo XIX con la revolución tecnológica de finales del siglo XX y principios del XXI.	Actividad 9 (139): Visualización de mapas históricos de la producción de CO2 comparándolo con los procesos de industrialización y las distintas revoluciones industriales.	CSC, CMCT
<i>Nuevos medios culturales. Nuevas manifestaciones artísticas, los medios</i>	Reconocer que el pasado “no está muerto y enterrado”, sino que determina o influye en el presente y en los diferentes	Comprende cómo la geografía y la historia condicionan nuestros días y reflexiona sobre ello.	Actividad 10 (140): Propuesta para mejorar nota en la actividad final de este bloque, que se dispondrá a continuación. Esta propuesta es que se cree una o varias cuentas de Twitter de forma individual o colectiva. En cada una de ellas se difundirá información relativa a sus trabajos, sobre la globalización, sobre los cómo videojuegos o películas difunden una imagen de la historia,	CD, AA, CSC,

<i>de masas digitales y la cultura global.</i>	posibles futuros y en los distintos espacios.		difusión de aspectos de «cultura histórica», o abrirán debates sobre la importancia de la divulgación en la red, siendo ellos estudiantes de la ESO. Se valorará la participación como el trabajo realizado en los mensajes. Podrá aumentar en un punto como máximo en la actividad descrita al final, junto a la 143.	CEC, SIE
	<i>Analizar la influencia de la nueva cultura global y de masas, qué nuevos medios culturales existen, y cómo está relacionado con la globalización.</i>	<i>Utiliza las nuevas tecnologías, los nuevos medios y herramientas, y sabe su utilidad en la obtención de información.</i>	Actividad 11 (141): Búsqueda en distintos medios digitales de divulgación formas de obtener conocimientos históricos. Además, si han usado durante las distintas búsquedas o redacciones, traerlas también esas fuentes si es posible. Se traerán a clase y se valorará qué calidad tienen, si han ido a una fuente correcta, etc.	CD
		<i>Puede interpretar manifestaciones artísticas de la actualidad (cine, videojuegos, etc.) como producto histórico.</i>	Actividad 12 (142): Análisis de mínimo tres manifestaciones artísticas o literarias actuales que contengan algún tipo de contenido histórico o tienen un valor histórico de actualidad. Se pone ejemplos de videojuegos de Historia, cine, series, anime, manga o comic, fotografías, etc.	CD, AA, CEC
			Actividad 13 (143): De forma opcional, creación de una Wiki que sirva para ayudar de forma colectiva entre todos con el trabajo final de este bloque. Se valora junto a la actividad 10 (140) con ese punto extra.	CD, AA
			Taller sobre videojuegos (actividad complementaria).	CEC
<p>Actividad 144 para el bloque 9 y 10. Para evaluar la parte de los bloques 9 y 10 (últimas UD), se realizará un ensayo o una redacción literaria que contenga una serie de cuestiones: ¿Qué problemas de nuestro pasado seguirán o volverán en el mundo? ¿Cuáles serán los problemas en el mundo futuro a nivel político? Como ejemplo, la hegemonía mundial: si la habrá o no, si seguirá a la cabeza EE.UU. A nivel cultural: ¿habrá problemas de entendimiento entre culturas, será posible el multiculturalismo, habrá mestizaje cultural o integración? A nivel social: ¿la brecha social entre las clases bajas y altas será más grande disminuyendo la clase baja? ¿Se extenderá el modelo de Estado de bienestar y la clase media entre los países del Tercer Mundo? A nivel ecológico: ¿habrá un desastre global por culpa del Efecto Invernadero y el Cambio Climático? Además, ¿cómo será un mundo globalizado con una tecnología que nos permite comunicarnos y viajar cada vez más rápido? ¿Se podrían repetir guerras, conflictos, o volverá el temor al uso de armas como las nucleares? Opcionalmente, se podrán incluir otras cuestiones como: posibles necesidades materiales de expansión fuera de la Tierra, si será posible y cómo, etc.</p> <p>Esta actividad tendrá un tamaño mínimo de cinco páginas y siete de máximo. Tendrá esta actividad, pues, todos los contenidos, criterios y estándares de ambas unidades. Competencias: CSC, CEC, CMCT, CD, AA, CL.</p>				

d) Decisiones metodológicas y didácticas.

La metodología a seguir en este trabajo va a combinar una metodología activa en un ámbito tradicional (lectura, debate, etc.) como basado en las TIC. A pesar de que en gran parte de las actividades programadas tiene un papel fundamental la lectura y el debate, se ha buscado que los alumnos tengan también, al mismo tiempo, tareas o actividades que relacionen la lectura y el uso de las nuevas tecnologías. También, en algunos casos se va a usar la clase invertida pidiéndose al alumno que venga con un material específico para luego abrir debates, para usar este material y averiguar, comprobar, cómo son capaces de obtener información y saber sus capacidades en torno a las competencias de Aprender a Aprender y las Digitales.

Es cierto que ahora mismo hay una gran cantidad de materiales y recursos para el uso de las TAC (Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento) y hay opciones muy interesantes para utilizar en las clases (Hurtado Torres, 2018; López García, 2018). Pero el uso de las TIC no debería olvidar la necesidad de la lectura o de la oratoria, como ponen de manifiesto algunos trabajos tanto de secundaria como universitarios (León Vegas, 2020; Prieto Prieto, 2020). Se ha apostado por impulsar la lectura y la escritura a través de actividades inspiradas en Saíz Serrano (2013), por ejemplo. Es muy probable que la empatía desarrollada con estos intentos, resulten, al menos al principio, tener resultados más bien bajos, como nos habla el autor de este trabajo; pero puede ayudar a su vez a desarrollar un incipiente pensamiento histórico y, con la práctica, desarrollar mejores capacidades en la empatía histórica.

Esto no impide combinar ámbitos no tecnológicos con tecnológicos, como en el uso de la WEB 2.0 o en Wiki (Miralles-Martínez et al, 2019), por ejemplo. Se van a proponer actividades, sobre todo al final, que tienen que ver con creación de wikis o en las RR.SS. A través de los recursos del Aula Virtual o con la creación de herramientas similares a Moodle podremos dar a los alumnos los materiales que se irán usando, incluso el propio temario. Aunque en esta programación no usaríamos un material en YouTube, como en la interesante propuesta de González Martínez (2018), sí que utilizaremos un temario propio que sirva de guía al alumnado, el cual contenga los materiales dispuestos en anexo y en las actividades, como ayuda para encontrar información, recomendaciones, etc. Gracias a ello, además de pedir búsquedas para luego en clase hacer que los alumnos participen, se usará el tiempo de clase para otras actividades, abrir debates, corregir o

matizar, etc. Esta medida permite descubrir cómo llegan a la información y desarrollar el *Aprender a aprender*.

El objetivo es que el alumno vaya desarrollando su propio conocimiento de los contenidos y construir un modelo de ciudadanía crítica (Molina-Neira, 2017). Que se fundamente en la búsqueda personal, la autonomía, la crítica y cercano al método científico, como propone Molina-Neira, basado en problemas y no en el falso dilema de objetividad-subjetividad. Y que este modelo de ciudadanía crítica no se base en un simple pastiche de usar y tirar propio de lo que dice Bauman (2007) la *educación líquida*, similar a la obsolescencia programada de la tecnología. Para conseguir en primer lugar es importante el obtener distintas fuentes y contrastarlas :

«En relación a los temas objeto de discusión, deben ser explícitamente polémicos, sugestivos o, al menos, sujetos a interpretaciones históricas diferentes, quedando patente la existencia de dos posturas contrarias, derivadas de la propia formulación de la pregunta». (León Vegas, 2020, p. 378).

Relacionado con la lectura, se ha apostado por la inclusión de trabajos, que incluso podrían sustituir a una prueba escrita. Es muy importante, sobre todo en los alumnos que quieran continuar en Bachillerato y, luego, dirigirse hacia una carrera universitaria, el ir incluyendo trabajos e ir induciendo competencias digitales con las que obtener información y autonomía. Por un lado, se pretende que las búsquedas hagan que el alumno pueda extraer información y sepa cómo reinterpretarla en su sistema de pensamiento, siguiendo la citada pedagogía crítica. En un ámbito tradicional, mejorar la capacidad de autonomía y trabajo al ir a una biblioteca y encontrar y comprender obras tanto histórica o ciencias sociales como literarias. Por eso en ciertos casos se pide un capítulo o una lectura breve de algún tipo como enciclopedia incluso, que podría estar también online —salvo Wikipedia, no por sus datos sino por diversos motivos, entre ellos su capacidad de ser modificada por cualquiera—. Se va a impulsar el desarrollo de competencias de Aprender a Aprender y Digitales o Lingüísticas a través de estos llamados «Trabajos de Investigación», o algunas de las actividades que tienen un rol similar, como se especificará más adelante.

Pero no sólo en el ámbito escrito, donde hemos dado mucha importancia, sino de forma oral. En vez de presentar los trabajos, que sería también interesante implementar, sí que se ha buscado realizar debates o mesas redondas, que han de ser readaptados o confeccionados según las circunstancias pandémicas. El saber cuándo hablar, cómo, y en qué formas es importante: la oratoria, medio para entrar en la vida pública, desde la misma

Atenas antigua, es principal elementos para vivir en sociedad y en democracia, como también conocer la retórica nos permite, junto a un buen conocimiento e información, reconocer la mentira, saber criticar un discurso o ponerlo en una posición filosófica o ideología, política o cultural. Este modelo de debate no es un estilo ‘americano’ de a favor o en contra como propone León Vegas (2020), sino en una metodología dialéctica y plural. Otro objetivo sería afianzar la personalidad, en la competencia de SIE, dando autonomía personal: la vida en sociedad es vital, poder cooperar, en este caso poder compartir ideas. El miedo a presentarse en público y debatir es un serio problema, sobre todo con respecto a países donde es común, en el ámbito anglosajón.

e) Estrategias e instrumentos para la evaluación de los aprendizajes del alumnado y criterios de calificación.

Uno de las principales estrategias ha de ser el aprendizaje por descubrimiento (Molina-Neira, 2017), basándose en el pensamiento causal asociado al método científico. Las relaciones causales, precisamente, tendrán una importante función a través de ejercicios como la ucronía o de similar significación. Se fundamentará en procedimientos de autoaprendizaje con tareas y actividades de búsqueda de información, reflexión, etc. Precisamente, se va a complementar esta tarea de descubrimiento con un aprendizaje cooperativo con debates y elementos dialécticos tanto entre el alumnado y el profesor. Además, se complementará con lecturas diversas que ofrecen problemáticas, más cuando ahí el profesor puede lanzar preguntas. En el «Trabajo de Investigación» está ese objetivo: que el alumno se pregunte sobre un asunto de los bloques y lo relacione con lo explicado en clase, aunando la parte en el continente en una estructura holística donde todo está conectado.

Esta estrategia por descubrimiento es importante que se vehicule con un desarrollo de una autonomía para encontrar información, analizarla, saber qué quiere decir, cómo hacer suya esa información y la reinterprete. Realmente, ésta sería la estrategia correcta para conseguir esa pedagogía y ciudadanía crítica. Estas estrategias se han centrado en el ámbito de las competencias lingüísticas, sobre todo, ante la evidencia de un problema en el alumnado adolescente de facultades de lectoescritura. De ahí el uso reiterativo de ejercicios de redacción y comprensión: a través de este procedimiento, poder mejorar la sintaxis, el léxico y ortografía, etc. También se proyecta al ámbito oral para usar una estrategia problemática-dialéctica donde se cuestione y pueda responder el alumno.

Aunque el aprendizaje cooperativo ha tenido una importancia menor, está presente en actividades cooperativas como la creación de una wiki o de difusión en Twitter, ciertamente al final de la asignatura.

Un instrumento fundamental para la evaluación será un dossier del alumno que estará formado por las tareas pedidas, así también se tendrá en cuenta la participación y la actitud en la clase en un cuaderno de notas a través de la observación de las clases. Otro instrumento de evaluación será el examen y los «Trabajos de Investigación», que luego se explicarán. La evaluación se realizará a través de una evaluación por estándares básicos, intermedios y superiores. Los básicos serían los necesarios para obtener el aprobado, los intermedios los que darían un nivel notable, y extraordinario los superiores: en Tabla 1.

Al inicio del curso se realizará una evaluación inicial con una encuesta o test, además de preguntas al alumnado. Durante el curso a través de los ejercicios y las evaluaciones en clase se realizará una evaluación continuada, y la evaluación final contará por:

- 10% la actitud y esfuerzo personal.
- 20% los ejercicios realizados durante el curso.
- Examen y Trabajos:
 - 50% el examen + 25% el Trabajo de Investigación—Opción 1
 - 25 % Trabajo de Investigación Optativo + 25% Trabajo de Investigación Obligatorio + 25 Examen —Opción 2⁸.
 - Trabajos de Investigación 75% —Opción 3.

El «Trabajo de Investigación» será de un mínimo de tres páginas y máximo cinco sobre un tema relacionado con uno de los bloques de cada cuatrimestre, salvo en el caso de los bloques 8 y 9 que se tendrán que elegir dos UD de las cuatro para éste. Además, se podrán realizar otros «Trabajos de Investigación» para los bloques restantes no evaluados, salvo en el caso del bloque ante dicho que se realizará de las UD que falten. Para la evaluación, también contarán como Trabajos de Investigación Optativo la actividad optativa del Bloque 3, la actividad obligatoria de la Ucronía que se desarrollará con la unidad en el siguiente apartado, o la última actividad obligatoria del Bloque 9 y 10. En el trabajo obligatorio será necesario una lectura: un capítulo de un libro de Historia,

⁸ Al ser la última actividad obligatoria, esta opción será con la que se evaluarán los alumnos en el tercer trimestre si no optan por la segunda.

Geografía o Ciencias Sociales, un artículo o similar. Se podrá anexar el trabajo optativo de las lecturas, y se valorará positivamente en la nota de ambos trabajos que se relacione esa obra literaria con el trabajo. De igual forma se podría anexar un análisis de una o dos páginas de una película, obra de arte de cualquier tipo, obra literaria —cuando ya se haya sumado o superado el punto sobredicho—, etc., relacionada con el trabajo y se podría valorar con hasta medio punto extra al trabajo.

En caso de suspenso, se realizará una recuperación de la asignatura en el tercer cuatrimestre con un examen, aunque también durante todo el curso se podrá realizar un trabajo similar a los antes dichos con los contenidos suspensos de mínimo tres páginas y máximo cinco por cuatrimestre y, si se hubieran suspendido los dos cuatrimestres, uno de cuatro páginas mínimo y seis máximo. Si se suspendieran todos los cuatrimestres se realizará un examen en periodo extraordinario o se presentará un trabajo de toda la materia suspensa. De igual forma, si quisiera el alumno y diera un aprobado la media de los tres trimestres, se realizaría en su favor. En caso de una diferencia extrema o grande entre las notas medias de los distintos cuatrimestres, se valorará una evaluación final progresiva del curso: siendo así, un 25% el primer cuatrimestre, 35% el segundo y 40% el tercero, siempre y cuando beneficie al alumno y se observe una mejoría apreciable en el alumno.

f) Elementos transversales.

Los elementos transversales a continuación trabajados por la programación, estarán enmarcados por el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, al que enlaza la ORDEN EDU/362/2015, de 4 de mayo, en Castilla y León sin remarcar aspecto adicional.

En primer lugar, esta programación tiene la mejora de la comprensión lectora y la expresión oral y escrita, a través de actividades de lectura, escritura y de debates o participación del alumno. También se trabaja las TIC con actividades indicadas, sobre todo, en la última Unidad Didáctica, confeccionadas especialmente para este asunto. La educación cívica al igual que el espíritu crítico están en la confección misma de la asignatura como Ciencia Social, lo cual se refuerza en la Unidad Didáctica 3 con un apartado de trabajo de libertades y derechos, también en la 6 en su aspecto colectivo y clasista del movimiento obrero; de igual forma que se trabajan elementos transversales de las mujeres, hablando de su condición, derechos y libertades en el tema 3 como en el 9 con otros apartados de mujeres, derecho a voto, etc.

Precisamente, en ese último apartado se trabajará la igualdad entre hombres y mujeres. En el tema 10, 11 y 12 con contenidos relacionados con el fascismo encontraremos el fomento del respeto a otras orientaciones sexuales, a las personas con discapacidad, contra el racismo, los valores democráticos, etc. Aunque hay aspectos de ecología en las UDs 5 y 6, es cierto que los elementos transversales de sostenibilidad y concienciación con medio ambiente se concentran en la última unidad didáctica.

g) Medidas para el fomento del hábito de lectura.

Para mejorar tanto las competencias lingüísticas como el hábito lector, se ha apostado por incluir un refuerzo a la nota de hasta un punto en los alumnos que realicen trabajos opcionales sobre una serie de novelas que se hablarán después. Se va a pedir además en esos «Trabajos de Investigación», en algunos casos, que haya una lectura de un capítulo o de un artículo sobre el tema, para así fomentar en el alumno su interés por buscar información y saber si esta información pudiera ser veraz o que, al menos, también es posible realizarla una crítica...

Ciertamente, se encuentra una situación lamentable en el hábito lector, ya no sólo nacional sino mundial, y se han de proponer distintas medidas para el fomento de la lectura en esta etapa, siendo vital para la formación intelectual e, incluso, puede ayudar afectivamente, a través del desarrollo de capacidades sociales, en la empatía a través de la alteridad o el desarrollo de la educación emocional. Una parte de esta transformación ha sido la creación de nuevos medios de ocio y las nuevas tecnologías, que desde el s. XX han tenido un papel central como medios de comunicación, han dejado la lectura y el libro en un segundo lado. Con las nuevas tecnologías tenemos el problema de que no se sepan utilizar de forma correcta y debida: dado que se comprueba que las nuevas tecnologías suponen un revulsivo al adolescente y llaman la atención, creándose incluso modas sobre el uso de unos contenidos o herramientas en el ámbito de las TIC. La lectura lleva un tiempo de absorción y un ritmo que se alejan del disfrute inmediato o de los frutos inmediatos que hacen creer a quien utiliza estas TIC. Es difícil, incluso, ya en el ámbito lector, convencer que merece la pena la concentración y el trabajo de una lectura con un ritmo lento, como podría ser *La Novela del Genji*, que un fanfic creado en la red social Wattpad. —Pues hasta el mundo de la lectura se ha visto invadido por las TIC, para bien y para mal.

Y es que, precisamente, esta red social también deja evidente otro problema: las bajas capacidades lingüísticas, con problemas en ortografía, sintaxis y redacción, de expresarse correctamente, y obviamente un léxico nada rico ni extenso. Por esta razón este trabajo se ha tenido en cuenta la necesidad de lectura tanto en la red como a través de libros físicos o de medios físicos.

Para estas lecturas optativas, se ha realizado una división en tres trimestres: según los temas que se están realizando durante el curso y/o la cronología, habrá una serie de lecturas recomendadas, además de una separación en tres subapartados: *Obra de época* (novelas escritas en ese pasado o históricas escritas en un tiempo reciente), *obra de fantasía, ucronías o de ciencia ficción*, y por último *obras históricas* escritas con posterioridad al periodo histórico. Esto se ha separado de esta manera para que el alumno sea consciente de que cada una de las novelas tiene un objetivo diferente de análisis.

En las primeras, la novela u obra de ficción refleja la forma de pensar del escritor en su tiempo histórico, en líneas generales. En cambio, en el tercer tipo el escritor hace una interpretación de una época que no ha vivido y está lejos de ella, a veces usando fuentes históricas, pero sin haber conocido de primera mano esta sociedad; esto podría pasar en algunas novelas históricas que reflejan momentos históricos recientes de autores del pasado que hemos incluido en el primer tipo, como Zola, pero no habría una gran distancia significativa. En el segundo tipo, hay una invención, la creación de un mundo alejado del nuestro (fantasía), o que presupone un mundo en el futuro (ciencia ficción), o un momento histórico pasado que cambia lo sucedido después (ucronía). Aunque hay detalles significativos de diferencia, al fin y al cabo en todas el objetivo es ver cómo el pasado influye en la creación de la obra: ya sea para crear ese mundo nuevo, ya sea para imaginar un futuro —puesto que la historia, también, busca interpretar la realidad pasada desde el presente con una proyección de futuro (Hobsbawm, E., 2017)—, o cómo sería un pasado si hubiera sido de otra forma.

Se pedirá a los alumnos que realicen un análisis de la obra en una o dos páginas: contando una sinopsis de la obra, quién era el autor y por qué escribió la obra, y finalmente qué realidad histórica explica la obra y de qué manera lo hace, en el caso uno y tres. Mientras, en el segundo caso, lo último sería qué aspectos de su tiempo reflejó en la novela, con qué objetivo, y si hay realidades reflejadas como inspiración consciente o inconsciente de otras épocas, también reseñarlo. Por ejemplo, si hubiera una revolución industrial en un relato de fantasía, cómo refleja la obra ésta y si se acerca a la realidad que

hemos visto. En el caso de la ciencia ficción, si se han utilizado robots, qué supone esa robotización en la novela, si se puede comparar en algún aspecto de un tiempo pasado o del presente, y si es verosímil (en caso de que la obra de ficción lo pretenda). En la Tabla 2 se incluyen las recomendaciones que se dan desde la programación.

h) Medidas de atención a la diversidad.

Uno de los aspectos vitales en la educación es la atención a la diversidad, en muy diversos aspectos: desde personas con discapacidades físicas (ceguera, sordera, etc.; problemas motores o falta de miembros; etc.) como síquicas (trastornos como los TEA⁹, enfermedades mentales, etc.). También tenemos que incluir a personas no afectadas por ninguna de éstas que pueden ser personas de altas capacidades o que necesitan refuerzo-apoyo por diversas situaciones. Un ejemplo claro pueden ser medidas a la diversidad cultural: etnias concretas, inmigrantes que han de ser integrados, etc. No todos somos iguales, de ahí valorar de forma más correcta el concepto de *equidad* (corregido por la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre) para mejorar la igualdad de oportunidades, como prescribe Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, o condiciones, como cambia Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre. No todo el alumnado evoluciona de igual forma, teniendo en cuenta la divergencia neurológica, como es en el caso del Trastorno del Espectro Autístico (TEA). Es evidente la necesidad de estas medidas; se manifiesta una queja desde el propio personal docente como una falta de adaptación de atención a la diversidad de los docentes en sus aulas ordinarias (Arnáiz Sánchez, 2007). Aunque haya una clara falta evidente de recursos, con peticiones necesarias (ej. un doble profesor en el aula), sí que hay medidas a operar en el aula.

En primer lugar hay que valorar las discapacidades físicas. Se pueden tomar medidas no extraordinarias en la adaptación de actividades o en la dinámica de las clases. La ceguera impide realizar las actividades que tengan contenidos audiovisuales o la lectura de textos a no ser que estén adaptados en BRAILE. En este caso podríamos remitirnos a los recursos y consejos ofrecidos por la ONCE (Organización Nacional de Ciegos Españoles): <https://www.once.es/servicios-sociales/educacion-inclusiva>. Por ejemplo, los exámenes han de adaptarse a las circunstancias, pero también las clases

⁹ Trastornos del Espectro Autístico: aunque hay un debate aún sobre qué incluir en el espectro, podemos incluir aquí lo que hemos considerado como *autismo* o el *Síndrome de Asperger*. Hoy día se ha dado por denominar a todos los que poseen este trastorno como *autista*.

ordinarias. En las explicaciones audiovisuales necesitaremos de apoyos como un ordenador que pueda leer los materiales de lectura o audios. Algunas actividades relacionadas con visionado de contenidos audiovisuales necesitaremos breves parones en las dinámicas para explicar situaciones o las imágenes filmadas; o utilizar otros recursos o adaptar la actividad para este alumno. Para personas sordas tendremos una similar dinámica, transcribiendo en el lenguaje de signos o con subtítulos, etc. En este caso podríamos usar los materiales de Fundación CNSE (<https://www.fundacioncnse.org/>).

En el caso de discapacidades síquicas, las adaptaciones han de ser funcionales, tomándose medidas extraordinarias de modificación de contenidos, criterios y estándares para adaptar al alumno. Hay una enorme variedad de problemas síquicos o intelectuales, por lo que es imposible de abordar desde este trabajo y, por supuesto, por un profesor en solitario y en el aula. Podríamos acercarnos, motivado por asuntos personales, en el TEA: un trastorno psicológico que llega, según distintas fuentes, a afectar 1 de cada 88 (<http://www.autismo.org.es/sobre-los-TEA/trastorno-del-especto-del-autismo#:~:text=Por%20ello%2C%20manejamos%20las%20cifras,de%201%20por%20cada%2088>) de los adultos o un 1% y 1 de cada 160 niños (OMS, 2017: Montagut Asunción y otras, 2018). Precisamente, el género tiene una fuerte influencia en la falta de diagnóstico y de tratamiento en mujeres: debido a la idea preconcebida de la sociabilidad femenina (Montagut Asunción y otras, 2018). En este caso falta formación en el tratamiento y diagnóstico desde distintas instancias, ya que se ha considerado, precisamente al Síndrome de Asperger, «invisible», así como otros epítetos que quizás son más bien estigmas.

En el caso del TEA y Síndrome de Asperger en concreto, el aula y la dinámica deben cambiar y, además, sin que suponga una estigmatización o que señale al alumno. Ya es difícil la situación de las personas con TEA la sociabilidad, pero aún más si no se toman medidas y no hay un nivel formativo para tratarla, en donde el profesorado necesita recursos y medios para adquirir esa formación. Más allá de la sociabilidad, donde el profesor debe usar medios como Socioescuela ya citada anteriormente, han de adaptarse a nivel de competencias sociolingüísticas, pues este trastornos suele presentar problemas, dificultades y especificaciones. Los problemas para encontrar la ironía y el sarcasmo, además de hacerle susceptible de discriminación y acoso, pueden ser un problema o una necesidad de mejorar estos déficits. Igual que necesitaría herramientas para el lenguaje no verbal, hay que darle herramientas al debatir o parlamentar, al escribir o leer. De ahí

también la importancia de las medidas a los hábitos lectores. También habría que tener en cuenta las obsesiones para aprovecharlas como un pro, así como percatarse de sus contras, impidiendo que éstas dificulten el aprendizaje o en el desarrollo de la atención en clase o, incluso, la realización de las propias actividades.

Hay muchas y tantas problemáticas en el TEA, que dependen a su vez en gran manera de la individualidad y de la diversidad en el espectro. Por eso que la Atención a la Diversidad toma su entero valor en este caso. Precisamente, relacionado con el TEA, tenemos que tener en cuenta a los alumnos con altas capacidades, y el Síndrome de Asperger tiene peculiaridades a relacionar. Aunque el autismo (entendido como genérico) suele suponer un CI más bajo por lo general, en el Síndrome de Asperger tiende a uno medio o más elevado, aunque por sus circunstancias suele darse una capacidad y desarrollo de competencias, conocimientos concretos, etc. muy elevados frente a, obviamente, un bajo nivel en otros aspectos, ya sea en la educación emocional o en la empatía, por ejemplo. Para las personas con altas capacidades o en estas circunstancias, debemos desarrollar un nivel del curso más elevado, aportando materiales a mayores, herramientas y recursos diseñados especialmente. Por la falta de tiempo para poder ayudar a todo el alumnado, como afirmaba Arnáiz Sánchez (2007), sería necesario tomar una estrategia interdisciplinar, usando de proyectos o planes comunes entre Departamentos, etc.

i) Materiales y recursos.

Los materiales con los que contaremos serán principalmente en el aula, un proyector o pizarra electrónica, tablets si es posible —y si no, podríamos usar smartphones entre el alumnado y el profesor— y un ordenador con el que poder disponer de los distintos materiales ya expuesto o de otros que estén en la red. Además, usaremos en alguna ocasión una pizarra convencional, si la hubiera, para esquemas o tablas, como en la actividad 2—1. Por otro lado, usaremos en algunas sesiones una sala de informática con la que trabajar con los alumnos.

Pues, se van a utilizar los recursos que da la Junta de Castilla y León con un Aula Virtual (Moodle) como el de reciente popularización, Microsoft Teams, o si no se ofrecerá alguna herramienta gratuita similar. A través de estas herramientas se podrán incluir toda la materia, materiales opcionales o a mayores, desde libros, reseñas, comentarios, correcciones, etc. Estas plataformas podrían también usarse como elementos fuera del

aula para hacer debates en foros o pudiendo hacerse una wiki para los propios alumnos donde poderse ayudar en grupo o como elemento para conocer lugares donde ellos han obtenido información. Esta opción nos permite conocer más los hábitos de búsqueda y si son óptimos o correctos. Obras sin copyright podrían incluirse en este lugar, facilitando las lecturas optativas, por ejemplo.

Precisamente porque en el ámbito rural la red de bibliotecas no siempre es lo buena que sería deseable, la red nos permite conectarnos al conocimiento por las bibliotecas virtuales (<https://castillayleon.ebiblio.es/>). — Ojalá que pudieran usarse las de otras CC.AA., pero hace falta el carné. Esto es inconveniente e ilógico, porque no es físico y la limitación de disponer de esos libros no la tenemos—. Se ha pensado en ese aspecto debido a que los institutos rurales y apartados de centros urbanos, se observa una clara diferencia de recursos que en uno urbano. Por último habría que destacar el uso en clase de materiales de distinto origen, como YouTube, recomendaciones decanales dedicados a la información y a la divulgación histórica, como son Plumas de Simurgh para el ámbito oriental iraní y árabe(<https://www.twitch.tv/lasplumasdesimurgh>), Descifrando la Guerra para el mundo contemporáneo actual (<https://www.twitch.tv/descifrandolaguerra>), el canal de difusión en español de la BBC, VisualPolitik (<https://www.youtube.com/channel/UCJQQVLYM6wtPleV4wFBK06g>), o de Twitter, como Archivos de la Historia (<https://twitter.com/Arcdelahistori>) o con el uso de listas de Twitter... Además, están todos los canales que se han incluido en las actividades.

Así, se usarán, como se ha especificado en los anexos (2, 3) y en las actividades de la tabla arriba expuesta, toda una serie de textos de literatura (fuentes directas) o algunas fuentes indirectas historiográficas. En el caso de estas segundas, aunque escasas, se han usado en un tema que es polémico historiográficamente, como lo ha sido la Revolución Francesa, la Revolución Rusa. Es por eso que se ha escogido un autor marxista heterodoxo, Faulkner, y un crítico y autor clásico como H. Carr. En cuanto a las obras literarias hay que indicar que su uso está justificado en los hábitos de lectura y, relacionando la ucronía con la literatura, en la parte de la Unidad Didáctica. En resumidas cuentas, como se verá en la justificación de la ucronía, un objetivo va a ser diferenciar la verosimilitud y la veracidad, aunque siendo en muchos casos también una fuente, directa, de información de la época. Se han usado asimismo documentales como fuente directa en el caso, por ejemplo en el tema especificado abajo como uso propagandístico por parte de los nazis, *El Triunfo de la Voluntad*.

j) Programa de actividades extraescolares y complementarias.

Durante la exposición de los contenidos, criterios y estándares (como en el calendario), ya se han dispuesto las dos actividades extraescolares y la complementarias, aquí las especificaremos en mayor detalle.

La primera de ellas se realizará en el primer cuatrimestre, durante la explicación del tercer bloque, en lo que compete a la industrialización. Hay un contenido específico al problema de la industrialización española, en lo que parece ya un falso debate, sobre si triunfo o un fracaso, así como un criterio. El estándar, en cambio, tiene más que con la relación entre industrialización y política. Esta actividad primera consistirá en un recorrido en torno al Canal de Castilla, cuyo uso fue modificado en varias ocasiones, y sirvió para alimentar la industria harinera de Castilla la Vieja. La burguesía castellana explotó uno de los grandes potenciales del lugar: el trigo y la harina y la agricultura predominante hasta nuestros días. De esta tradición tenemos influencia desde Aguilar de Campóo, que la ha convertido en una industria galletera, hasta Valladolid con su vieja industria harinera. En esta actividad se busca relacionar un viejo transporte en decadencia frente al nuevo ferrocarril, cómo hubo una industria en una zona principalmente agraria y hoy muy despoblada por la falta de industria y servicios, y que hay una interrelación entre ambos.

Lo ideal sería un itinerario de un día completo o medio día, en el que recorriamos una parte del Canal de Castilla. En primer lugar, tenemos unas rutas en barco (Marques de la Ensenada) en la zona del Canal de la Ojeda-Boedo y, en concreto, de Herrera de Pisuerga (<http://herreradepisuerga.es/index.php/turismo/rutas/rutas-por-el-canal-de-castilla/>). Este viaje nos permitiría ver la zona del Canal y las esclusas y luego, también en Herrera de Pisuerga, ir al *Centro de Interpretación del Canal de Castilla* (<http://herreradepisuerga.es/index.php/turismo/visitas/centro-de-interpretacion-del-canal-de-castilla/>), situado en la Presa de San Andrés. Después nos trasladaríamos a Aguilar de Campóo para hacer una visita a alguna de las fábricas galleteras, a poder ser, Gullón o Siro. Aquí veríamos cómo esa tradición de industria alimenticia está presente en la zona del Campóo Bajo, a pocos metros del Canal de Castilla. Además, Aguilar de Campóo tiene un casco antiguo magnífico y distintos edificios a destacar, como Santa María la Real, que hoy es también un edificio de Secundaria. A este edificio habría que esperar a la tarde para su visita, por lo que el itinerario nos haría posible una visita exterior

al edificio, cuanto menos. Luego, para finalizar el viaje y relacionar el Canal (como medio) con la industria, haremos una visita a una de esas fábricas harineras, en Medina de Rioseco: la fábrica de harinas de San Antonio (<http://www.provinciadevalladolid.com/es/medina-rioseco/enoturismo-gastronomia/fabrica-harinas-san-antonio-canal-castilla>).

La segunda actividad extraescolar está relacionada con Historia del Arte: una visita al Museo Thyssen y, de paso, al Prado. Esta visita está encuadrada, como se ha marcado más arriba, con la UD7, en el contenido *La ciencia, arte y cultura en el siglo XIX en Europa, América y Asia*. La primera visita es obvia, por su gran catálogo vanguardista: desde Cézanne a Hopper. Aprovechando la visita a Madrid, se irá al Museo del Prado: es cierto que el catálogo del s. XIX y XX no destaca tanto, se puede aprovechar la visita para hacer un recorrido por las piezas más importantes del museo, ya que la colección es imposible de visitar en un día, pero tampoco se puede desaprovechar teniendo en cuenta que posee algunas de las mejores piezas de arte.

Por último, tendríamos los dos últimos días, a no ser que no se aproveche algunos de los días de exámenes extraordinarios y pudiéramos contar con éstos como extra, para realizar un taller sobre videojuegos, cine y las ciencias sociales. Este taller se realiza en los días en que se acaba el curso y los alumnos posiblemente más cansados y desmotivados. De esta manera los alumnos realizan una actividad motivadora y que no supone carga lectiva. En este taller los alumnos y el profesor analizarán películas y videojuegos y cómo muestran la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales en general. En esta sesión usaremos la sala de informática y de forma voluntaria algunos alumnos podrán hacer sus propias presentaciones sobre cómo el cine y los videojuegos muestran las realidades sociales, del pasado o geográficas. El objetivo es utilizar esos últimos días en donde los alumnos están dispersos y nerviosos por las calificaciones y por la llegada de las vacaciones, reconducir esta tendencia positivamente.

k) Evaluación de la programación docente.

Para la evaluación de esta programación docente se realizará doble rúbrica que se encontrarán abajo, Tablas 1 y 2. Aunque vamos a valorar primero datos que vienen de una autovaloración, se requeriría de un segundo punto de vista que contraste esta percepción. Por eso tendríamos dos partes en esta rúbrica: una autoevaluación y una evaluación de resultados académicos, y una valoración realizada por el alumnado sobre

***Programación general*..... Samuel Benito de la Fuente**

la asignatura. Se va a enumerar del 1 al 4, siendo insuficiente o deficiente el 1, 2 suficiente, 3 un resultado notable, y 4 excepcional. La encuesta del alumnado se realizará con la aplicación de Google encuestas o con el Aula Virtual de Castilla y León. El objetivo de esta doble valoración es conocer la percepción que se realiza desde el docente como del alumnado, contrastando resultados o pudiendo servir incluso de instrumento para mejorar la asignatura desde el punto de vista del alumno. Además de las preguntas abajo dichas en la Tabla 2, habrá una opción libre con sugerencias y apreciaciones particulares.

Tabla 1: Rúbrica de la autoevaluación de la programación docente.

	1	2	3	4
<i>Resultados</i>	En torno a la mitad de la clase suspendió la asignatura. La mayoría de actividades evaluables han fracasado en su objetivo. La mayoría de trabajos obligatorios u opcionales no han cumplido los objetivos deseados.	Un 25% de la clase ha suspendido la asignatura. Las actividades realizadas, en general, han sido aceptables. Los trabajos han cumplido los mínimos deseados por lo general.	Menos de un 10% suspendió la asignatura y la nota media es en torno a un 6 y 7. Las actividades se han realizado de manera notable y la realización de los trabajos ha cumplido los objetivos de estándares intermedios.	Un grupo muy reducido o ningún alumno ha suspendido la asignatura. La nota media es en torno a un 8 y se han conseguido cumplir con la gran mayoría de estándares superiores. Las actividades se han realizado con un nivel excepcional. Los trabajos han demostrado no sólo cumplir unos niveles excepcionales, sino que hay creatividad e ideas originales en ellos.
<i>Uso de los materiales</i>	Los materiales de clase no han sido utilizados o no de la forma correcta, no han servido para cumplir lo deseado. Los alumnos no han utilizado los	Los materiales de clase han sido usados de forma correcta, aunque con problemas. Se ha conseguido una suficiente utilidad. Los alumnos han	Los materiales de clase han sido usados de forma bastante buena, apenas con problema alguno. Han tenido una relativa influencia en el	Los materiales de clase han sido usados de forma que han tenido el mejor resultado deseado e incluso más. Han tenido una gran influencia en

	<p>materiales que se les ha aportado.</p>	<p>usado algunos de los materiales y en diversas ocasiones.</p>	<p>alumnado. Los alumnos han usado por lo general los materiales aportados y les han dado utilidad.</p>	<p>el alumnado y les ha ayudado a mejorar considerablemente. Los materiales han sido usados por los alumnos siempre que ha sido posible y les podían ayudar o aportar algo, y su utilidad ha sido más que evidente.</p>
<p><i>Uso de los recursos</i></p>	<p>Los recursos no han sido usados al final, ya fuera por distintos motivos, de forma apropiada y se han desaprovechado.</p>	<p>Los recursos han sido en líneas generales usados y han tenido una utilidad, aunque ha habido algún problema puntual. Han sido aprovechados de forma suficiente.</p>	<p>Los recursos han sido muy usados y han tenido una gran utilidad en el alumno en el caso de haber sido usados por ellos. Han tenido un éxito más que notable y han sido aprovechados lo mejor posible.</p>	<p>Los recursos se han explotado al máximo de sus posibilidades y han tenido una utilidad manifiesta en el alumnado cuando lo ha usado en distintas actividades o durante explicaciones. Han tenido un éxito sobresaliente y no se ha hecho en falta de ningún recurso más.</p>
<p><i>Uso de los espacios</i></p>	<p>Los espacios utilizados durante la asignatura no han sido bien explotados o ni siquiera se han usado otros</p>	<p>Los espacios usados han sido bien utilizados durante la asignatura y otros espacios, aparte del aula habitual, tuvieron una utilidad y han</p>	<p>Los espacios del aula se han estudiado para conseguir una mayor utilidad a la habitual y tienen un efecto notable en el alumnado y los resultados.</p>	<p>Los espacios del aula se han analizado para tener un éxito sobresaliente, consiguiendo una utilidad más que positiva en el alumnado, en los</p>

Uso de los tiempos

espacios aparte del aula habitual.	afectado positivamente en el alumno.	Otros espacios, fuera del aula habitual, han tenido una utilidad muy positiva y han generado una mejor dinámica de clase.	resultados y en el ambiente general. Otros espacios, fuera del aula habitual, han tenido una utilidad excepcional, han generado una dinámica inmejorable, han aumentado el interés y los resultados de la clase.
No se ha conseguido dar más de la mitad de la materia. No se han conseguido cumplir contenidos, criterios o estándares por el mismo motivo. Se han cortado dinámicas, actividades o se ha lastrado resultados por falta de tiempo.	Se ha llegado a dar más de tres cuartos de la asignatura, y se ha conseguido cumplir con contenidos, criterios y estándares de toda esta parte. El tiempo ha dado para cumplir la gran mayoría de las dinámicas y actividades, y ha conseguido que los resultados no fueran perjudicados por lo general por falta de tiempo.	Se ha llegado a dar toda la materia y se han conseguido completar o conseguir con la gran parte de los contenidos, criterios y estándares de la asignatura al completo. El tiempo ha sido óptimo para realizar gran parte de los planes, dinámicas y actividades, y el tiempo marcado ha conseguido influir positivamente en el alumno.	Se ha conseguido cumplir con toda la materia de forma sobrada, improvisando algún elemento o creando alguno por circunstancias dadas por el alumnado o el entorno, cumpliendo con todos los contenidos, criterios y estándares. El tiempo ha sido explotado al máximo, las dinámicas y actividades se han dado con el tiempo necesario e incluso más, y la influencia en el alumnado es excepcional.

Adecuación de la pedagogía y metodología

Los objetivos metodológicos y didácticos marcados en la programación no se han cumplido. Las estrategias e instrumentos no han sido apropiados para los objetivos.

Los objetivos metodológicos y didácticos marcados en la programación se han cumplido de forma suficiente. Las estrategias e instrumentos han sido apropiados en general para los objetivos.

Los objetivos marcados en la programación han sido cumplidos en su gran mayoría, siendo útiles en el aprendizaje del alumnado. Las estrategias han sido acordes a los objetivos metodológicos y didácticos y conseguido un buen aprendizaje y evidente en el alumno. Los instrumentos han sido los necesarios para evidenciar el aprendizaje del alumno y canalizarlo correctamente.

Los objetivos metodológicos y didácticos de la programación han sido los más acordes para el aula y han ayudado enormemente en el aprendizaje del alumno. Las estrategias han conseguido canalizar esos objetivos, han sido útiles en el aprendizaje del alumno, y han conseguido marcar muy positivamente el aprendizaje general. Los instrumentos mostraron y canalizaron el aprendizaje de forma clara, ayudaron al alumno y cumplieron una gran utilidad.

Tabla 2: Rúbrica de la encuesta al alumnado.

	1	2	3	4
<i>Satisfacción con el resultado del esfuerzo personal</i>	No estás satisfecho para nada con la relación entre esfuerzo y resultado; es decir, tu esfuerzo no ha conseguido los resultados que esperaban.	Crees correcta la relación de tu esfuerzo con el resultado, pero sientes que podía haber sido mejor y no estás plenamente satisfecho.	El resultado ha sido bastante apropiado con el resultado y crees que apenas podrías haber mejorado de haber habido un mayor esfuerzo.	El resultado ha cumplido con tu esfuerzo, no podrías desear un mejor resultado y estás satisfecho y no se habría apreciado un mayor resultado de haber más esfuerzo.
<i>Satisfacción con el aprendizaje</i>	No han conseguido obtener los conocimientos, habilidades y tampoco han visto utilidad en ellos.	El aprendizaje es satisfactorio por lo general: tanto conocimientos como habilidades han mejorado y te han aportado una comprensión de tu vida cotidiana o han ayudado a comprender tu personalidad.	El aprendizaje ha sido muy notable en términos más que generales: conocimientos y habilidades han sido transformadas de forma muy grata, y además se han aportado aptitudes que han mejorado tu aprendizaje o tu propio aprendizaje personal. Este aprendizaje también ha sido asociado a una utilidad que te ha ayudado a comprender y transformar tu vida cotidiana y tu personalidad.	El aprendizaje ha sido excepcional en la gran parte del tiempo: los conocimientos y habilidades que has obtenidos han mejorado considerablemente, las nuevas aptitudes han mejorado y muestran resultados incluso fuera de la asignatura. El aprendizaje ha aportado una grandísima utilidad, comprendiendo, transformando y mejorando con alguna

evidencia tu vida cotidiana o tu personalidad.

Satisfacción con las expectativas de la asignatura

<p>No se han cumplido ninguna de las expectativas de la asignatura, el profesor no ha aportado nada en tu aprendizaje ni en ningún otro aspecto.</p>	<p>Se han cumplido de forma general con una buena parte de tus expectativas, y el profesor ha aportado su granito de arena para ver positivamente la asignatura.</p>	<p>Ha mejorado la visión que tenías de la asignatura y/o se han cumplido algunas de las expectativas más altas, lo cual es muy grato personal y colectivamente. El profesor ha sido un pilar de esto y ha sido un aspecto importante.</p>	<p>Ha cambiado totalmente la perspectiva de la asignatura y/o se han cumplido con todas o casi todas de las expectativas más altas, incluso han sido mejores. El profesor ha tenido un papel que ha modificado toda la asignatura por completo y ha sido un aspecto más de los que han ayudado a mejorar la experiencia en la clase.</p>
--	--	---	--

3. Unidad Didáctica.

a) Justificación y presentación de la UD.

El motivo de la creación de esta Unidad Didáctica ha sido la necesidad de profundizar en los contenidos, criterios y estándares marcados por la legislación (anteriormente citada) sobre el(los) movimiento(s) nazifascista(s) o fascista(s). El fascismo como totalitarismo ha de ser explicado sólidamente dentro del marco que hemos comentado de una pedagogía crítica, que favorece el trabajar elementos transversales de la democracia y la educación cívica, la defensa de los derechos humanos en gran medida, por el ejemplo el trato hacia judíos, homosexuales o enfermos físicos o mentales aniquilados por el régimen nacionalsocialista, y también la igualdad de hombres y mujeres o el género al comprender cómo veían estos regímenes el papel de ambos géneros en la sociedad.

Pero más allá de una explicación histórica hay también un motivo de actualidad con el crecimiento y el paralelismo establecido con los movimientos actuales de extrema derecha y neofascistas, criptofascistas o posfacistas (Paxton, 2019). Comprender el momento histórico de la época nos ayudaría a ver similitudes y, también, diferencias del hoy y el ayer. Aunque sería interesante haber incluido contenidos, criterios y estándares comparando este momento, no ha sido posible por falta de tiempo en la programación; en cambio, hay una tarea y una actividad relacionada. Aun así, sería interesante dosificar una explicación comparativa entre los regímenes autoritarios de la época y el actual clima de movimientos tales como el nacionalpopulismo (concepto también aplicable a algunos movimientos de los que hablaremos en la Europa de este periodo) (Paxton, 2019), iliberalismo o la «alt-right» o «derecha alternativa» (EOM, 16 de marzo de 2021, 12 de mayo de 2020).

Esta unidad didáctica se ha dividido en cuatro grandes contenidos más otro ‘menor’ enfocado a la gran actividad final, la *ucronía*, que será la innovación educativa que describiremos más detalladamente. La primera parte será una introducción basada en el primer contenido, *La Ucronía y la Literatura*, aunque este contenido también será trabajado durante la segunda parte, en la segunda sesión, y al final de la unidad didáctica en la última sesión. En esta primera parte, durante la primera sesión, haremos una explicación de la ucronía, y luego pasaremos al contenido *El ascenso de las dictaduras*

en Europa y la difícil situación de las democracias parlamentarias europeas. Este contenido inicial se basará sobre todo en *Anatomía del Fascismo* (Paxton, 2019) para mostrar la Europa que se transformará de una mayoría parlamentario-democrática en una mayoría de regímenes dictatoriales, autoritarios y reaccionarios en muchos casos, explicando los antecedentes que preconfiguran ese ambiente fascista y autoritario.

En la segunda sesión y tercera pasaremos a la segunda parte y al siguiente contenido, *Elementos comunes, pensamiento e ideología de los fascismos*. En este apartado usaremos actividades, imágenes, vídeos y textos para explicar los principales elementos que configuran a los movimientos fascistas. Aunque hay un estándar de comparar y diferenciar ambos movimientos, hay unas actividades en concreto para ese estándar, una para cada parte y contenido sobre el fascismo italiano y el nacionalsocialismo: aun así, en ellas ya podríamos hacer pequeñas anotaciones sobre paralelismos y diferencias. Para las actividades con fuentes textuales usaremos en gran medida la obra de Mussolini de *El Fascismo* (libro que contiene en castellano la obra a usar) o *La Doctrina del Fascismo* (Mussolini, 1934). El problema de utilizar esta edición es, obviamente, su inspiración fascista: la falta de obras críticas en castellano nos hace utilizar esta edición.

En la cuarta sesión llegaríamos a la tercera parte sobre el fascismo italiano en el que trabajaremos algún texto más de Mussolini y usaremos una caricatura del asesinato de Matteotti para abrir un debate. Al haber trabajado con Mussolini anteriormente no profundizaremos demasiado en el terreno ideológico, sino sobre todo económico y social. Usaremos para explicar el momento histórico, sobre todo a Dogliani (2017) y Paxton (2019), además de utilizar a Gramsci (2017) para enfrentar a Mussolini y, además, como elemento de conexión de la oposición comunista y antifascista.

En la quinta, sexta y séptima sesión nos centraremos en una última parte que trabajaremos el contenido, «*La difícil recuperación de Alemania: la República de Weimar. El nazismo alemán*» y un último repaso y recordatorio sobre los temas de las *ucronías* de los alumnos. Aquí trabajaremos además de con las obras de Paxton y Payne, la de Cohn (1995) que nos ayudará a explicar el antisemitismo y el nacionalsocialismo alemán. En esta parte usaremos *Metrópolis*, la película de Lang, el texto de *El Súbdito* de H. Mann, imágenes propagandísticas de las Leyes de Núremberg y la creación de los ghettos comparándolas con textos antisemitas de Henry Ford, *El Judío Internacional*, y *Los Protocolos de Sión*, etc. Después finalizaríamos con un debate con *Los Hundidos y los*

Salvados de la *Trilogía de Auschwitz* de Primo Levi, que durará parte de una clase y parte de la última; y haremos un repaso final a las ideas elaboradas para las ucronías de los alumnos, ayudándoles a trabajar en ellas y dándoles material para trabajar. Esto último se espera hacerlo durante cada una de las clases siguientes, si es posible; como la entrega sería a posteriori, también se podría hacer durante las clases siguientes.

Abajo en el siguiente subapartado se incluye una tabla con contenidos, criterios, estándares de evaluación, actividades y competencias, del mismo modo que se incluyó en la programación. Asimismo, se dispone en cursiva los elementos nuevos, de nueva creación.

b) Desarrollo de la Unidad Didáctica:

Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables	Actividades	Competencias
Bloque 5. UD10. El fascismo y el nacionalsocialismo. La Europa de las dictaduras.				
<i>La Ucronía y la literatura.</i>	<i>Saber el uso de la literatura y los contrafactuales como elementos de trabajo para analizar la realidad histórica, reconociendo causas, precedentes y consecuencias posibles en distintos escenarios.</i>	<i>Utiliza y reconoce lo que es ficción y realidad histórica para reconocer causas, precedentes y consecuencias de un fenómeno.</i>	<p>Actividad 1: Preparación de la ucronía. Se realizará una explicación sobre lo que consiste esta ucronía, utilizando ejemplos de literatura, como <i>El Hombre en el Castillo</i>, <i>La Conjura de América</i>, y otros. Aquí se explicará también qué se pide para esta actividad final, cuál es el objetivo, los materiales de apoyo, etc., que se explicarán más abajo en el apartado final dedicado a ésta. Se recomendará el uso del Aula Virtual para usarla como una wiki y un foro de debate donde compartir ideas, ayudar al alumno, etc. Para evitar la copia de ideas, opcionalmente el alumno podrá poner en una lista el tema de su ucronía y de qué tratará, impidiéndose utilizar el material y la idea que se comenté aquí. Esto podría limitar la capacidad creativa de los alumnos, pero también un temor a la copia. De todas formas, se podrá hablar de un mismo tema, ej. el triunfo nazi en algún país, pero no lo que este alumno comenta en este foro o wiki. — En un futuro sería interesante plantear cómo funcionaría la realización de una ucronía en formatos de hipertexto, wiki u otros. O al menos el fomentar el uso de esta wiki para un trabajo colectivo de apoyo para su realización.</p>	CSC, CEC
			<p>Actividad 20. Repaso final en la Unidad Didáctica sobre la ucronía, aunque se podría realizar a posteriori otra actividad fuera de la temporalización de esta UD, como se ha explicado. Aquí se busca que los alumnos expliquen qué quieren desarrollar, cómo y ver si coincide con lo que se pide o el trabajo pudiera tener errores o fallos. Esta actividad se realizaría incluso día a día, pero se toma este tiempo extra si es necesario. Si no se usase ese tiempo, siempre se puede usar para trabajar esta ucronía, y precisamente si se pudiera individualizarse la actividad se podría dejar al resto del alumnado trabajando.</p>	CSC

		<i>Compara distintas perspectivas literarias, cinematográficas o artísticas para ilustrar un fenómeno o realidades históricas, tales como el genocidio a los judíos o la eliminación o censura cultural.</i>	Actividad 7: Uso de una serie de novelas distópicas y ucrónicas para ilustrar el régimen totalitario, como en el caso de <i>Fahrenheit 451</i> de Bradbury con la quema de libros, <i>1984</i> en el control absoluto de la vida de los individuos (significado profundo del término totalitarismo), o en <i>La Conjura de América</i> el uso de la propaganda antisemita para crear miedo a una etnia como la judía.	CSC, CEC
<i>El ascenso de las dictaduras en Europa y la difícil situación de las democracias parlamentarias europeas.</i>	Analizar lo que condujo al auge de los fascismos en Europa.	<i>Comprende los factores de mentalidad, económicos, sociales e ideológicos que condicionaron la situación europea prefascista.</i>	Actividad 2: Utilización de tres textos, dos novelas de H. Broch de la <i>Trilogía de los Sonámbulos</i> , y la novela de Camus, <i>La Peste</i> , cuyos textos y preguntas se encuentran en el anexo (3) . Tras estas preguntas haremos un pequeño debate sobre el irracionalismo y si la lógica o el pensamiento racional (o mejor dicho, racionalista) puede dar solución a ciertos problemas.	CSC, CEC.
		<i>Analiza la situación europea de regímenes autoritarios y reaccionarios durante el declive de los valores democrático-liberales.</i>	Actividad 3: Análisis de distintos mapas en donde se ve la transformación de una Europa con regímenes parlamentarios-democráticos a otros autoritarios y dictatoriales, haciendo posible el caldo de cultivo para fascismo. Se pregunta a los alumnos qué es lo que hizo posible esto, teniendo en cuenta la actividad anterior y lo explicado.	CSC
		Explica diversos factores que hicieron posible el auge del fascismo en Europa.	Actividad 4: Lectura de un texto de <i>Tres Soldados</i> de J. D. Passos. Con este texto se busca mostrar el ambiente revolucionario y cómo se veía la situación opresiva desde el punto de vista del socialismo y, en concreto, la socialdemocracia norteamericana. Disponible en el anexo.	CSC, CEC.
<i>Elementos comunes, pensamiento e ideología de los fascismos.</i>	<i>Conocer los principales elementos representativos del fascismo y consecuencias del</i>	<i>Conoce símbolos, lemas y motivaciones detrás del movimiento fascista.</i>	Actividad 5. Paso por una serie de imágenes a analizar sobre elementos de identificación fascista, como el fascio/fascos, la esvástica, el saludo romano, el uso de uniformes, desfiles, imágenes propagandísticas de la familia y la raza, imágenes de discursos de masas y de exaltación del líder, propaganda militarista y cultural explicando cómo se usa el arte, la quema de libros, etc. Los últimos aspectos serán clave para conecta con la actividad 7 y la siguiente.	CSC, CEC

<p><i>pensamiento fascista.</i></p>	<p><i>Sabe de los principales medios que usaba el fascismo como movimiento de masas para expandir su pensamiento.</i></p>	<p>Actividad 6: Uso del documental (fragmento) <i>El Triunfo de la Voluntad</i> (https://www.youtube.com/watch?v=GKGwUzCEXGg) para explicar el uso de la propaganda cinematográfica que exalta y difunde esos mensajes que hemos visto en el anterior aspecto. Se busca que el alumno vea en la práctica cómo hay todo un ritual casi religioso, místico, hacia el líder y el movimiento fascista, como un todo, holístico, explicado y exaltado precisamente por la propia propaganda. Veíamos en la anterior actividad imágenes, pero ahora se ven en movimiento, cómo se articulan y por qué, con qué objetivo.</p>	<p>CSC, CEC</p>
<p><i>Diferenciar y comparar la ideología fascista del liberalismo y el socialismo</i></p>	<p><i>Comprende las diferencias entre los principios del liberalismo del fascismo, como del socialismo en sus distintas variantes y el fascismo tanto italiano como nazi.</i></p>	<p>Actividad 8: Lectura y análisis del siguiente texto en el anexo de <i>Los Fundamentos del Fascismo</i> de Mussolini en donde se hace una clara diferencia social del fascismo y el socialismo, en torno a un concepto ya trabajado, la <i>lucha de clases</i>, y cómo se transforma en la unidad del sistema corporativo que se explicará más adelante en profundidad. Disponible éste y los siguientes textos en el anexo 3.</p>	<p>CSC, CEC</p>
<p><i>Conocer los principales elementos representativos del fascismo y consecuencias del pensamiento fascista.</i></p>	<p><i>Sabe y analiza el término «totalitario» y cuál sería la realidad palpable en una sociedad como la fascista y nazi.</i></p>	<p>Actividad 9: Lectura y análisis de otro texto que confronta el pensamiento liberal y fascista, diferencia la forma de ver el individuo y la libertad en el fascismo, y además utilizar el término totalitario. Aquí se conecta, pues, la visión del fascismo como movimiento que se denomina totalitario y cómo sería este totalitarismo fascista donde individuo y libertad se supeditan a la nación y el grupo. Disponible en el anexo.</p>	<p>CSC, CEC</p>
<p><i>Diferenciar y comparar la ideología fascista del liberalismo y el socialismo</i></p>	<p><i>Comprende las diferencias entre los principios del liberalismo del fascismo, como del socialismo en sus distintas variantes y el</i></p>	<p>Actividad 10: Lectura y análisis de un texto donde se concreta más la concepción del individuo y el grupo entendido como nación, la democracia y la libertad del anterior, comparando este texto con el anterior. Disponible en el anexo.</p>	<p>CSC, CEC</p>

		<i>fascismo tanto italiano como nazi.</i>		
	<i>Conocer los principales elementos representativos del fascismo y consecuencias del pensamiento fascista.</i>	<i>Comprende la distinta concepción del individuo y el grupo dentro del fascismo, así como de libertad o de democracia.</i>		
El fascismo italiano.	Analizar lo que condujo al auge de los fascismos en Europa.	<i>Comprende las situaciones diferentes como comunes existentes en el fascismo italiano, el nacionalsocialismo y los distintos movimientos fascistas, así como reconoce similitudes entre las dictaduras tanto fascistas como de otro signo.</i>	Actividad 11: Visionado de una caricatura sobre el asesinato de Matteotti por parte las brigadas fascistas de Mussolini. Se realiza un debate sobre si es posible que las instituciones actuales podrían debilitarse y si es comparable con alguna realidad de algún país o territorio esta toma de poder gradual como en esta fase parlamentaria del régimen fascista. Además, debatimos sobre cómo se podría combatir este régimen. Finalmente, se pedirá una breve redacción de una o dos páginas sobre las posibilidades de regímenes similares pudieran alcanzar el poder en la actualidad y cómo lo harían, ya sea de forma imaginaria o si hay movimientos reales.	CSC
	<i>Conocer los principales elementos representativos del fascismo y consecuencias del</i>	<i>Entiende lo que es el corporativismo fascista y el concepto de autarquía.</i>	Actividad 12: Comentario de texto sobre un discurso que explica Mussolini lo que es el <i>corporativismo fascista</i> y cómo funcionaba en el régimen italiano, explicando el concepto de <i>autarquía</i> , haciendo analogías de esta política económica y social que fundamentó el fascismo italiano con lo que veremos en el régimen alemán. Se hará un análisis comparándolo con los textos que vimos anteriormente: qué visión de la sociedad se da en este sistema corporativo, al usar un símil militarista. Disponible en el anexo.	CSC

	<i>pensamiento fascista.</i>		Actividad 13: Lectura y comentario del siguiente texto del político Antonio Gramsci, que habla de <i>lucha de clases</i> y los intereses económicos detrás del corporativismo y el fascismo en esta fase de construcción del estado fascista, según el punto de vista marxista-comunista. En esta construcción hay unos intereses de un grupo que es sustituido por otro, habiendo unos derrotados y afectados. Se busca con estos textos qué grupos y apoyos hubo dentro del fascismo, en concreto el italiano. Disponible en el anexo.	CSC
		<i>Empatiza con las víctimas o posibles víctimas del fascismo: antisemitismo, el Holocausto, los homosexuales, gitanos y los disidentes al nacionalsocialismo o el fascismo.</i>		
La difícil recuperación de Alemania: la República de Weimar. El nazismo alemán.	<i>Conocer y comprender el ambiente cultural y social de la República de Weimar</i>	<i>Conoce el momento sociocultural de los años 20-30 de la República de Weimar.</i>	Actividad 14: Visionado del inicio de la película de <i>Metrópolis</i> de Lang, explicando su origen en una guionista simpatizante nazi y contrastarlo con la visión que se le dio a posteriori como comunista, debido a elementos como el del inicio, donde vemos el contraste entre obreros y burgueses. Ahora, hablamos de la diferencia entre la visión fascista y socialista realmente: fundamentalmente en su idea de intentar aunar y buscar la armonía del grupo y la sociedad, en vez del triunfo de una clase social.	CSC, CEC
	<i>Analizar lo que condujo al auge de los fascismos en Europa.</i>	<i>Comprende las situaciones diferentes como comunes existentes en el fascismo italiano, el nacionalsocialismo y los distintos movimientos fascistas, así como reconoce similitudes entre las dictaduras tanto fascistas como de otro signo.</i>	Actividad 15: Análisis de evolución electoral a través de una imagen donde se ve el desarrollo electoral, disponible en el anexo. Se observa cómo el NSAP no obtiene la mayoría absoluta, pero gracias a distintos apoyos conservadores y oportunistas consigue el poder y poco a poco lo va minando, similar al caso italiano. La diferencia es que aquí hay una obtención del poder institucional.	CSC

<p>Conocer los principales elementos representativos del fascismo y consecuencias del pensamiento fascista.</p>	<p>Entiende lo que es el corporativismo fascista y el concepto de autarquía.</p>	<p>Actividad 16: Uso de imágenes de la inversión pública y el desarrollo económico en distintos sectores. Nos centraremos en la industria militar para compararlo con el texto de Mussolini sobre el sistema corporativismo y qué era la autarquía. ¿Qué se busca con esta política?</p>	<p>CSC</p>
<p>Analizar lo que condujo al auge de los fascismos en Europa.</p>	<p>Empatiza con las víctimas o posibles víctimas del fascismo: antisemitismo, el Holocausto, los homosexuales, gitanos y los disidentes al nacionalsocialismo o el fascismo.</p>	<p>Actividad 17: Lectura del fragmento de <i>El Súbdito</i> de Heinrich Mann, comparándolo con una serie de imágenes propagandísticas (disponibles en: https://wienerholocaustlibrary.org/exhibition/a-is-for-adolf-teaching-german-children-nazi-values-2/) como la de la «Experiencias de niños judíos» y otras similares. Aquí usamos las imágenes y el texto para comprender la opresión de un caso de bullying, que puede ser de cercanía por el fenómeno en las escuelas actualmente, y cómo fue usado por los nazis para aprovecharlo a su favor. En el primer texto vemos cómo la sociedad lo acepta completamente, incluido el profesor, por lo que se da una imagen de institucionalización del problema, años antes...</p>	<p>CSC, CEC</p>
	<p>Debate cómo llegó el nacionalsocialismo al poder.</p>	<p>Actividad 18: Tras la actividad anterior, se analizarán los siguientes textos sobre el antisemitismo, disponibles en el anexo. Antes, como paso previo, se hablará de cómo nació el antisemitismo moderno y cómo confluyó en los <i>Protocolos</i>, obra de gran trascendencia para el antisemitismo nazi. Se verá en estos textos cómo se relacionó una conspiración judía, enemigo del Antiguo Régimen, y a los enemigos de los regímenes viejos (liberales) y los actuales (socialistas y anarquistas), conectándolos en toda una trampa mundial. Al terminar estas actividades se tendrá que realizar una breve redacción de una o dos páginas sobre cómo sería la vida de los judíos durante los años del nazismo antes del Holocausto.</p>	<p>CSC</p>
<p>Analizar lo que condujo al auge de los fascismos en Europa.</p>	<p>Debate cómo llegó el nacionalsocialismo al poder.</p>	<p>Actividad 19: Lectura de una serie de cartas entre Primo Levi y un alemán. Primero se pone en contexto de la obra y el porqué de las cartas. La primera nos abrirá a la primera pregunta: ¿fueron traicionados los alemanes? Tras ésta, se pudo hacer otra cosa? El autor plantea que no es posible, aunque escritoras como Hannah Arendt hablan de una posible revuelta. Ya se ha visto el antisemitismo y su uso, aquí tenemos otro planteamiento de una ucronía: en el prácticum este ejercicio inspiró una de ellas. Después de este debate se pasará a la segunda parte del texto, la contestación del escritor italojudío: ahora, tras ella, se</p>	<p>CSC, CEC</p>

			replantea la pregunta de nuevo: ¿fueron traicionados en verdad? Aquí hay un intento de buscar contraponer las dos posiciones y visiones, haciendo ver los dos puntos de vista a los alumnos y permitiendo una visión no tan dicotómica de la realidad. Luego, hablando de la obra y la trilogía, se preguntará a los alumnos: ¿los nazis son los únicos responsables?; ¿el hombre es malo por naturaleza y por tanto la conducta de los nazis es parte de ésta?	
--	--	--	---	--

Nº de Sesión	Actividades	Recursos y materiales	Temporalización
1 ^{era} sesión	Actividad 1. (Igual que las abajo citadas, están descritas arriba.)	Proyección en la pantalla del documento PDF, recursos y materiales proporcionados en el Aula Virtual, con el foro y la wiki que se dejan a disposición.	10-15 min.
	Actividad 2	Textos impresos para los alumnos y el profesor, y proyección en pantalla de los textos.	10-15 min.
	Actividad 3	Proyección en pantalla.	5-10 min.
	Actividad 4	Textos impresos para los alumnos y el profesor, y proyección en pantalla de los textos.	10-15 min.
2 ^{nda} sesión	Actividad 5	Proyección en pantalla.	20-25 min.

	Actividad 6	Proyección en pantalla.	15 min. aprox.
	Actividad 7	Proyección en pantalla.	10 min.
3 ^{era} sesión	Actividad 8, 9 y 10	Textos impresos para los alumnos y el profesor, y proyección en pantalla de los textos. Se hará salir a los alumnos a la pizarra y luego se podrán en común preguntas o cuestiones.	10-15 min. (8) 10-15 min. (9) 20-25 min. (10)
4 ^a sesión	Actividad 11	Proyección en pantalla.	10-15 min
	Actividad 12 y 13	Textos impresos para los alumnos y el profesor, y proyección en pantalla de los textos. Se hará salir a los alumnos a la pizarra y luego se podrán en común preguntas o cuestiones.	15-20 min. (12) 10-15 min. (13)
5 ^a sesión	Actividad 14	Proyección en pantalla.	10 min.
	Actividad 15 y 16	Proyección en pantalla.	10-15min. (15) 10-15min. (16)
6 ^a sesión	Actividad 17 y 18	Proyección en pantalla de las imágenes. Textos en físico,	15-20 min. (17) 20-25 min. (18)

		impreso para los alumnos y el profesor, y proyección en pantalla de los textos. Se hará salir a los alumnos a la pizarra y luego se podrán en común preguntas o cuestiones.	
6 ^{ta} y 7 ^{ta} sesión	Actividad 19	Textos impresos para los alumnos y el profesor. Se planteará el debate en clase, ya sea con los alumnos separados por el COVID, saliendo cada uno de los que quisieran parlamentar; o sería con una mesa redonda si las condiciones fueran postCovid y no pandémica.	Resto de la 6 ^{ta} sesión. 20-25 min. De la 7 ^{ta} sesión.
7 ^{ta} sesión	Actividad 20	Ninguno, a priori, aunque se podría utilizar el ordenador para buscar y proyectar información, vídeos, libros, etc.	20 min.

c) Materiales y recursos.

Los materiales serán básicamente los mismos que los indicados en la programación, aunque sería ideal contar especialmente el último día con una sala informática para que los alumnos pudieran trabajar mientras se resuelven dudas y cuestiones individualmente, aunque se pongan eventualmente en común y se puedan plantear en un foro del Aula Virtual o Moodle o similar. Necesitaremos, pues, habitualmente el aula de clase con una pizarra digital o un proyector con un ordenador que permita mostrar documentos, vídeos, etc. Además, si no contamos con esa pizarra digital, necesitaremos la pizarra para aclarar conceptos o ideas de los textos, o subrayar algunos de ellos en el trabajo de análisis de los textos que vamos a trabajar, en concreto y sobre todo los textos de Mussolini y Gramsci. Al plantear debates, por la situación del COVID, no se podrían realizar mesas redondas que permitan una mejor dinámica, la deseada al menos, pero en el aula de informática, al ser habitual un área rectangular, quizás sería mejor para una buena dinámica como ésta. Podríamos aprovechar el uso habitual del aula de informática para una mayor participación del alumnado buscando información o teniendo la información de lo proyectado en su propia pantalla.

Los recursos usados son fundamentalmente un vídeo documental que se encuentra colgado en YouTube, textos que se han dispuesto en el anexo, de tipo literario y político, imágenes a través de PowerPoints, etc. Estos recursos son los dichos arriba, además de incluir lecturas, una wiki y un foro de debate, en el Aula Virtual, donde se colgará la actividad final por parte del alumnado, la *ucronía*. Como se explicará después, se colgará un documento de los textos, sobre cómo se realizaría y qué se exige en la actividad de la *ucronía*, y también los PowerPoints al terminar cada apartado o, durante las clases, si se utilizará el aula de informática habitualmente. Obviamente, a su vez, todo el contenido de la asignatura estará en el temario que se ha dicho en la programación, siendo este documento nada más que una parte más de él que se individualiza por si el alumnado lo tiene así más claro o más fácil; o, incluso, por si lo hubieran imprimido y se añadieran nuevos elementos, textos opcionales, recomendaciones, tengan toda la información actualizada.

d) Instrumentos, métodos de evaluación y criterios de calificación.

Al igual que en el anterior apartado, los instrumentos, métodos de evaluación y criterios serán prácticamente los mismos que durante el curso, aunque con especificaciones. La evaluación inicial será la de un análisis de los resultados y recepción de la anterior propuesta similar, la actividad 40, pues tiene elementos comunes en el uso de la creatividad y la inventiva, la ficción, mientras que a nivel de contenidos el comprobar los conocimientos del alumnado en el primer día de la clase preguntando de forma genérica qué es el fascismo para ellos también podría ayudarnos como primer paso. Esto sería un elemento para calibrar o recalibrar el ejercicio de esta Unidad Didáctica y la forma de evaluar.

Así, los instrumentos de evaluación serán los mismos que los anteriormente citados: sí que indicamos que en esta UD hay dos tareas para evaluar únicamente en el Dossier del alumnado, pocas intencionalmente, para dar tiempo a la realización de la ucronía. El dossier del alumno, calificado con el 20%, tendría aquí dos tareas: por tanto, en esta UD tendríamos un 10% cada una, aunque en la práctica estos ejercicios se valoran el conjunto de todos ellos, en cada trimestre, siendo un instrumento de evaluación continuada en el curso. En este caso, el instrumento de la evaluación continua más importante será más bien a través del trabajo en las clases o en el Aula Virtual, con la participación y los ejercicios realizados en clase por los alumnos, evaluados en ese 10% de actitud y esfuerzo.

La forma principal de evaluar esta UD será a través de la actividad que se describirá en el siguiente punto, que incluirá de una u otra forma la anterior UD, ya que se plantea evaluar, por lo general, por bloques como se especificó más arriba. El objetivo es integrar épocas o contenidos coetáneos o relacionados. El resto de la calificación, ya anotadas esos 20 y 10%, sería la ucronía el resto de esta calificación en esta UD, mientras que en la nota del cuatrimestre sería un 25 % si se incluye la Unidad Didáctica anterior en la misma y un 15% si se opta por incluir un anexo de la anterior UD (que se evaluaría con un 10%).

e) La Ucronía: una innovación educativa como elemento de evaluación.

I. Justificación.

La propuesta a seguir es una extensión de lo realizado durante el *Practicum* del máster, aunque se realizó en el curso de 1º de Bachillerato. De esta experiencia se ha planteado esa actividad 40, antes citada, pero de forma opcional. En este caso la propuesta se va a recalibrar para un curso de 4º de la ESO y, además, se va a incluir, al menos en una de las dos opciones que se da a los alumnos, la Unidad Didáctica anterior. Pues, se propone al alumno una opción en donde la ucronía incluye las dos UD's con siete páginas de máximo y cinco mínimo, y en la otra, una ucronía en la que se incluya únicamente lo aprendido en esta UD y en la que se incluya un anexo con un trabajo de dos páginas mientras la ucronía tendría 3-5 páginas. Esto se hace para aunar dos unidades con contenidos similares (el crack del 29 y la depresión, la vida social y cultural de los años 20-30, y una guerra civil en donde se impuso un régimen fascista o cuanto menos semifascista como el de Franco) si el alumno así lo desea, dándole más posibilidades.

Un contrafactual es un ejercicio teórico en el que se teoriza sobre si un suceso, fenómeno o realidad histórica hubiera sido distintos y se plantea o plantean distintas consecuencias y efectos. El objetivo de la propuesta al trabajar con contrafactuales, un hipotético, o un «y si sucediera...», es que el alumno pueda trabajar el pensamiento causal, comprender y analizar los motivos que llevaron a los sucesos, es decir, ver cómo un marco previo con unos condicionantes anteriores podrían provocar x consecuencias y otro escenario distinto al conocido. También se trabajará precisamente lo imprevisto: en una actividad posterior a esta UD trabajaremos un texto de P. Roth que habla de esto: que en la Historia hablamos con la apariencia de un oráculo, que ya sabe lo que va a suceder, y por tanto, el objetivo sería poder cambiar esta perspectiva para esperar y entrever lo inesperable... (Este ejercicio se hará a posterior precisamente para no influir en la visión del alumnado y ver cómo éste modifica su manera de pensar o trabajar.)

Y es así como el alumno puede además desarrollar su capacidad de argumentación y vislumbrar el desarrollo de fenómenos y entenderlos. Este contrafactual lleva a un largo debate entre determinismo y condicionamiento o antideterminismo, y la capacidad de evaluar epistemológicamente un fenómeno y su causalidad o una realidad histórica

completamente (Palacios Cruz, 2004). Es difícil a nivel teórico, pero el objetivo es saber si el alumno es capaz de trasladar su conocimiento teórico a otra realidad y que entienda que hay mecanismos propios de las ciencias sociales que conllevan a la transformación de la realidad. Esto también conlleva un aprendizaje de sí mismos, pues se traslada a ponerse en la situación ficticia. Es un ejercicio complejo que no es solamente teórico, sino también literario: y eso conlleva otras acepciones.

Ya se ha citado a Saíz Serrano (2013) sobre literatura y empatía, por lo que este ejercicio ya se ha indicado que no es únicamente una actividad para el desarrollo de la causalidad sino que es un ejercicio literario con un objetivo de desarrollar la empatía histórica. Como en la propuesta de Saíz Serrano (2013), en el prácticum que realicé los resultados en torno al desarrollo de la empatía y el pensamiento histórico no fueron muy elevados salvo en casos excepcionales. En gran medida se desarrollaba más la capacidad de entender la causalidad y se quedaban en ámbito, por lo que, por desgracia, se ha previsto una situación similar, debido a los condicionantes previos en donde la educación secundaria no desarrolla estos contrafactuales o estos ejercicios literarios si no son en la propia asignatura de Lengua y Literatura (por lo general).

Además, en menor medida se trabajaría de manera práctica la diferencia entre veracidad y verosimilitud, que pueden confundirse y no significan lo mismo. Aunque ahora mismo hay un debate sobre la línea de una y otra con el posmodernismo, esta cuestión es bastante complicada como para plantearla como tal en una clase. Podríamos decir, en líneas generales, a pesar del amplio debate, que la veracidad entraría en el campo histórico y la verosimilitud en el literario. Eso sí, hay formas de ver en los relatos cómo la verosimilitud nos crea una imagen que nos hace creer que es real: esto tiene que ver con la oratoria y la capacidad de crear la ilusión de veracidad, y es peligroso no distinguirla. Es otra de las razones de esta actividad planteada y de algunas actividades de esta programación, en menor medida en esta actividad obviamente: saber distinguir cuáles fuentes son fiables o viables para la Historia y de qué nos sirven. La ficción tiene un campo, que nos puede ayudar a entender o ver la realidad histórica, pero igual que otra fuente puede no ser veraz siendo verosímil. Las *ucronías* no son obviamente veraces, pero nos dan otra utilidad, la del contrafactual. Tiene un componente de juego que se podría, en un futuro, explotar en el campo del gaming como en el caso de Irigay y Luna, 2014, que ven en los videojuegos como *Europa Universalis* una herramienta de trabajo de contrafactuales.

Finalizando en breves palabras cuáles son los objetivos, se espera el desarrollo del pensamiento causal, el pensamiento procesual (Carretero y López Rodríguez, 2010) y una mejora de competencias de Aprender a Aprender gracias al uso de distintas fuentes para conocer otras realidades o crearlas, mientras en menor medida habrá un desarrollo de la empatía histórica y el pensamiento histórico, la veracidad y verosimilitud como conceptos que no se han de confundir dentro del ámbito histórico.

II. Propuesta al alumnado.

Por lo tanto, ¿cuál es la propuesta y cómo se realizaría? Lo primero es suministrar desde el inicio, como hemos propuesto en la primera actividad de esta unidad didáctica, los recursos y materiales que les puedan ayudar. En esta propuesta incluimos la posibilidad de poder crear un relato de ciencia ficción mientras tenga que ver con el pasado, ya que el objetivo principal se conseguiría: no hay un contrafactual como tal, pero se plantea un escenario donde nuestro presente se desarrolla de una forma, lo cual no deja de ser el mismo objetivo. Esta propuesta es, pues, muy similar a la propuesta que se dio al prácticum y se han dejado las mismas opciones abiertas para que el alumno que se sienta menos cómodo con un género literario más narrativo pueda jugar con otros formatos. Lo primero será crear un documento en PDF con un texto explicando qué es la ucronía y algunos ejemplos:

«¿Qué es la ucronía? Es la variación de un hecho, suceso o acontecimientos en un momento dado de la Historia que cambia todo lo sucedido después. Por ejemplo, si no hubiera caído el Imperio Romano, la historia de Europa, África o Asia sería totalmente distinta. Este ejercicio que se propone va a consistir en que seáis capaces de trasladar todo lo que aprendáis sobre el fascismo a un terreno imaginario y teórico, ficticio, que no es histórico como tal pero tiene un planteamiento histórico detrás. Es decir, hablamos de una mentira, precisamente para conseguir un efecto: la imaginación nos ayuda a poder comprender el desarrollo del pasado y que el pasado es como es, a veces, por sucesos aleatorios o imprevisibles. Puede ser así por el factor humano o por la propia naturaleza. De esta manera se desea haceros comprender que si hubiera sido posible un pasado distinto, el presente también puede sorprendernos, para bien o para mal.

«La *ucronía* es un género literario o cinematográfico, y en la historia se traslada al *contrafactual*: plantear escenarios en que cambia ese suceso histórico para ver que ese suceso podría haber sido distinto y qué resultado plausible se habría dado. También se trabaja en la economía para análisis sobre impactos económicos o sociales. De igual forma, ambos son escenarios ficticios y los historiadores no saben y no pueden ver realmente qué habría sido esta realidad posible, pero sí que tiene una validez completa como

ficción: la *ucronía*. Y ahí hay elementos históricos para trabajar. Pero también hay una similitud con la ciencia ficción o la fantasía, como veréis.

Actualmente la *ucronía* ha conseguido un hueco televisivo: *El Hombre en el Castillo* (Amazon), basada en la novela homónima de P. K. Dick, o *La Conjura de América* (ídem) que hablaremos después. En esta primera, EE.UU. ha sido dividida en tres partes: la parte este es nazi, similar a la zona originaria de una recién formada República de los Estados Unidos de Norteamérica; una zona central neutral en las Montañas Rocosas, que sirve de zona de nadie y tapón entre las dos superpotencias; y las colonias japonesas de la costa oeste. En esta realidad Franklin Delano Roosevelt, presidente de los EE.UU., promotor del New Deal y la gran recuperación norteamericano, es asesinado como Lincoln y hace que los EE.UU. no participen en la fecha histórica de su entrada en la II Guerra Mundial. Eso conlleva que los aliados no puedan resistir el empuje en Europa y finalmente EE.UU. es atacada por dos frentes: al este (el III Reich Alemán) y al oeste (el Imperio Japonés). En esta realidad la Guerra Fría se produce por dos potencias de similar ideología, aunque no idénticas: el Japón imperial y el III Reich alemán, enfrentadas por similares fines expansionistas (imperialistas) y no tanto por ideología como supuestamente sucedió en nuestra Guerra Fría. Esta serie se basa en una *ucronía* de P. K. Dick del mismo nombre, cuya obra suele calificarse como ciencia ficción: pues ambos géneros son terrenos teóricos sobre qué sucedería si... De ahí que, puesto que el objetivo sería similar, se podría plantear un futuro en donde se crea una realidad fascista mientras se relacione, como se pide, con el pasado.

«En el terreno narrativo, os traigo otros ejemplos: *El Reich Africano* de Guy Saville, sobre un régimen nazi triunfante que toma África y realiza un genocidio en este continente, similar al del Congo belga; *La Conjura de América*, donde una familia judía vive cómo un presidente antisemita coquetea con la Alemania nazi y se comprueba las raíces profundamente racistas de América. Relatos de ciencia ficción como *1984* de Orwell o *Crónicas Marcianas* de Bradbury (escrita en los años 50s. del siglo pasado y ambientada entre finales de 1990 y finales de nuestro siglo) podrían ser consideradas a día de hoy *ucronías*: obviamente, lo expuesto no se ha desarrollado, de ahí la relación de la *ucronía* y la ciencia ficción, la capacidad de predecir sucesos. O más bien, de plantear posibilidades sobre la realidad.

Este trabajo pretende que no copiéis del pasado, ni que sea una simple tarea de memorización, sino que razonéis. En principio este proyecto es sobre una *ucronía*, una realidad paralela donde el fascismo ha ganado de alguna manera o se ha instalado hasta nuestros días desde un pasado similar al de la realidad, y puede ser también válido el que plantéis en las mismas circunstancias una realidad futura donde ha triunfado un tipo de movimiento fascista. Puede responderse a la serie de cuestiones que se presentarán más adelante en forma de ensayo, en forma de relato o incluso de otro formato literario, como el epistolar, mientras incluya una explicación de los puntos a señalar en el mismo texto o en un apartado separado. Esta *ucronía* se puede realizar incluyendo la unidad anterior, ya que el objetivo es que sustituya a un trabajo optativo y se trabaje el bloque entero, si no se tendrá que realizar un anexo

con un trabajo de dos páginas sobre la época. Si se realiza el trabajo sin anexo será de entre cinco y siete páginas; si no, de entre tres y cinco páginas.

Aquí abajo encontraréis la serie de cuestiones a responder. La forma de hacerlo es muy diversa, como se ha planteado:

1. ¿Cómo se llegó a implantar la realidad fascista y cuál era la situación previa? (Precedentes y ambiente previo fascista.) (En caso de ser la ucronía completa, será necesario hablar de una realidad similar al Crack del 29 y los años 20-30.)
2. ¿Cuáles son los principales elementos de identificación de este fascismo, su pensamiento y principios ideológicos, sus símbolos, rituales, etc.?
3. Si se realiza el trabajo completo, ¿cuál es el papel en España, o cómo sería una realidad comparable a la de España tanto a nivel interno como en el contexto internacional que tuvo?
4. ¿Cuál es la organización social, económica y política de ese estado fascista?
5. ¿Qué elementos se pueden comparar con la realidad de la Italia fascista o la Alemania nazi?
6. ¿Cuáles son los motivos principales de que se haya prolongado en el poder? ¿Cuáles sus debilidades?

Al realizar esta actividad se busca que se cumpla con un ejercicio, en parte de investigación al tener que conocer una realidad histórica o presente que se pueda amoldar a estos requisitos, y por otro lado de puesta en práctica de los conocimientos. Este trabajo con anexo o con una ucronía unida a la anterior UD hace que equivalga a un trabajo optativo porque tiene una dificultad añadida. Pero por otro lado la capacidad de inventiva que plantea, puede darle un aspecto de juego que no hemos explotado en este trabajo. Las competencias que trabaja una actividad de este calibre son bastantes por su complejidad y flexibilidad: la CEC porque se habla de cultura y pensamiento; CSC porque hay aspectos claros de ciencias sociales, planteamientos cívicos, etc.; SIE al trabajar con la autonomía y la capacidad de prever que está vinculado a lo dicho en la programación y al mundo económico-empresarial; la CD para la búsqueda de información y AA por la necesidad de incorporar una búsqueda personal de información y rehacerla; la CL en distintos aspectos, tanto en el trabajo de escritura y discursivo como en la necesidad de trabajar de forma activa o pasiva literatura; y la única que no tendría espacio, en teoría, es la CMCT puesto que solamente existiría si el alumno decide introducir ciencia (entendida como ciencias naturales y físicas), tecnología o elementos de matemáticas.

A continuación se presenta una rúbrica para evaluar esta ucronía: siendo el 1 insuficiente (1 al 4), el 2 suficiente (5-6), notable (7-8) y sobresaliente (9-10).

	1	2	3	4
<i>Redacción y escritura (15%)</i>	El trabajo está plagado de erratas, de faltas de ortografía, y no tienen sentido gran parte de las frases redactadas.	Hay unas mínimas faltas de ortografía y las frases tienen coherencia, en gran medida, aunque la escritura no es de gran calidad.	Apenas hay faltas ortográficas y se circunscriben a acentuación. Se ha escrito con una buena redacción, con coherencia y una decente sintaxis o morfosintaxis, y hay rasgos de calidad en esta escritura.	No existen faltas ortográficas, ni siquiera o apenas de acentuación, en muchos casos erratas. Se ha escrito con una gran capacidad narrativa, que ya no es buen nivel sintáctico o prosódico. Además, la narrativa es de gran calidad, bien descritas las situaciones o con un buen nivel retórico.
<i>Estructura y uso del género (15%)</i>	La estructura no se ha usado correctamente y no tiene sentido. El género usado no ha sido nada explotado.	Se ha estructurado el trabajo con una mínima lógica y ha permitido un mínimo sentido. El género usado es usado de forma correcta.	El trabajo se estructura con una lógica que permite explotar la narrativa de forma más que correcta y ayuda a comprender la ucronía. El género ha sido explotado con gran dinamismo.	La ucronía tiene una estructura que ha permitido explotar el género usado y la redacción, con una historia que fluye y nos da toda la información necesaria. El género usado está vinculado con la forma de realización del trabajo y sus recursos son explotados hasta dar una perfecta conjunción con la estructura y la narrativa.
<i>Elementos pedidos en el trabajo (70%)</i>	No se han introducido siquiera 4 de los 6 elementos en el caso de la ucronía completa, o 3 de los 5 sin la inclusión de la UD anterior. En caso de haber sido incluidos, no han tenido una	Se han introducido 4 de los 6 elementos o 3 de los 5 elementos de la ucronía, y se han justificado con una mínima lógica. En caso de haberse incluido más, uno o dos de los elementos no han tenido una mínima calidad, tanto en la	Se han introducido todos los elementos de la ucronía. Todas las razones que justifican estas preguntas o elementos son en gran medida explicados con gran lógica y se sostienen en la medida de las capacidades de un alumno de la edad. Se desarrollan elementos del pensamiento histórico. Las	Se ha dado un paso mayor al no sólo introducir estos elementos exigidos, sino algunos otros adicionales o, al menos, se ha extendido o profundizado en los pedidos. Las preguntas son justificadas con una gran calidad y tienen una lógica y una capacidad que supera lo esperado a la

mínima explicación de los porqués. explicación de las razones de esta ucronía como en la forma en que se ha hecho. formas de introducirlos son muy elaboradas y aúnan calidad narrativa y la elaboración lógica de los sucesos. edad. Consigue desarrollar la empatía histórica además del pensamiento histórico. La forma de introducir estos elementos es de gran calidad narrativa y se fusiona con la lógica que se ha realizado de los sucesos históricos.

4. Conclusiones.

Este trabajo se ha diseñado durante un periodo de pandemia: ahora mismo estamos en una fase de comienzo de una vuelta a la normalidad o cuanto menos de relajación de las medidas sanitarias, por lo que algunas actividades se han pensado en algunos casos para esta situación pandémica. Ahora mismo las actividades extraescolares, por ejemplo, no serían posibles en una situación pandémica, pero el futuro parece tender a una relativa vuelta a la normalidad... Sea como sea, cómo acabe esta pandemia del COVID-19, no es de extrañar que con la actual situación climática y las transformaciones globales en donde se descubren más patógenos altamente peligrosos, se vuelva tanto a una situación como la actual (como la vivida durante el prácticum, por ejemplo) o la del encierro total del anterior curso. En estos supuestos, y ya que hemos trabajado los contrafactuales, en el futuro tendremos que imaginar escenarios pandémicos donde nuestra programación ha de ser adaptada. Ya tenemos esta experiencia como marco para actuaciones y expectativas.

Esta realidad ha obligado a un acelerado desarrollo de las TIC y, con el tiempo, posiblemente, de las TAC (Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento). —La Ciencia y la innovación han sido las grandes protagonistas de estos días, precisamente, junto a los bulos, la desinformación y un panorama de cierta incertidumbre, al menos así fue en gran medida durante la fase de cuarentena total, más dura y más incierta, que recuerda a fenómenos pandémicos anteriores, como el de la peste negra medieval—. Además, la actualidad reciente obliga a incentivar y a usar el conocimiento proporcionado por las tecnologías y la digitalización, manifestado legislativamente en la competencia digital (CD). Asimismo, estamos en la «sociedad de la información» donde el conocimiento se está poniendo en duda con más intensidad (Burke, 2002), siendo Bauman (2007) uno de los que lo extiende a la educación donde a veces la información o las herramientas de ésta, a veces incluso la misma educación, se convierten en mercancía de usar y tirar o no son más que modas impulsadas por un mercado consumista y de masas, aplicado de la misma manera que el consumo de productos alimenticios o de otro tipo.

Frente a un viejo modelo educativo poco crítico con la realidad y memorístico (Díaz de Greñu, 2020) a la aplicación de métodos activos como los proyectados por Irigaray y Luna (2014) en la gamificación o la realidad virtual (López-García, 2018; Hurtado Torres, 2018), hay un trecho muy grande que en este trabajo se ha planteado a un nivel más modesto con una mezcla de innovaciones tradicionales e introducción de

algunas novedades como elementos como la wiki (Mur Sangra, L., 2015) o el uso de las novedades digitales (Albert, 2019). Se ha centrado más bien en facultades que se han considerado fundamentales como la lectoescritura con las novelas de base fundamental (Prieto Prieto, J. A., 2020) o el impulso de capacidades que desarrollen el espíritu crítico y las actitudes cívicas con elementos como la oratoria a través de la dialéctica y el debate (León Vegas, 2020) que tienen éxito. Esta tarea se ha realizado con anterioridad en el mundo analógico, pero sigue siendo necesario, por desgracia, su implementación.

Aun así, estas propuestas buscan el desarrollo progresivo de nuevas medidas que introduzcan una docencia con una metodología activa, aun con un predominio de elementos tradicionales, que incremente e introduzca poco a poco aquella metodología activa de las TAC y las TIC. En fin, estas últimas todavía se están desarrollando e implementando y muestran una evolución bastante interesante para incluirse en las clases, lo cual muestra una esperanzadora transformación educativa tanto en Geografía e Historia como en la Educación Secundaria.

5. Bibliografía

a) Didáctica y pedagogía de la Geografía e Historia.

Díaz de Greñu Domingo, S. (2020). Análisis del currículum de Historia Moderna en Enseñanza Secundaria desde la pedagogía crítica. En García González, F. et al (coords.). *La Historia Moderna en la Enseñanza Secundaria. Contenidos, métodos y representaciones*. Ed. Universidad de Castilla-La Mancha.

Muñoz García, G., Pastor Blázquez, M^a M. y Gómez Contreras, J. M. (2020). Contrastes de la presencia de la Edad Moderna en los libros de texto de secundaria. En García González, F. et al (coords.). *La Historia Moderna en la Enseñanza Secundaria. Contenidos, métodos y representaciones*. Ed. Universidad de Castilla-La Mancha.

León Vegas, M. (2020). La Edad Moderna a debate: la oratoria y la discusión como método de aprendizaje. En García González, F. et al (coords.). *La Historia Moderna en la Enseñanza Secundaria. Contenidos, métodos y representaciones*. Ed. Universidad de Castilla-La Mancha.

Prieto Prieto, J. A. (2020). La novela de los ss. XVI y XVII como fuente primaria para el conocimiento de la Edad Moderna. En García González, F. et al (coords.). *La Historia Moderna en la Enseñanza Secundaria. Contenidos, métodos y representaciones*. Ed. Universidad de Castilla-La Mancha.

Molina-Neira, J. (2017). Formar una ciudadanía crítica desde la enseñanza y el aprendizaje de la historia: método, estrategias y contenidos clave. En: Gómez Carrasco, C. J.; Rodríguez Pérez, R.; Miralles Martínez, P. *La enseñanza de la historia en el siglo XXI. Desarrollo y evaluación de competencias históricas para una ciudadanía democrática* (77-94). Ediciones de la Universidad de Murcia. <https://doi.org/10.6018/editum.2574>

Saíz Serrano, J. (2013). Empatía histórica, historia social e identidades: pensar históricamente la conquista cristiana de la Valencia musulmana con estudiantes de 2º ESO. En *Clío* (nº39). <http://clio.rediris.es/n39/articulos/historiasocial/saiz.pdf>.

- Miralles-Martínez, P., et al (2019). Recursos digitales y metodología didáctica en la formación inicial de docentes de Historia. En *Comunicar*, v. XXVII (nº 61). <https://doi.org/10.3916/C61-2019-04>.
- Mur Sangra, L. (2015). El aprendizaje de la Historia con wiki en Educación Secundaria. En: *enseñanza de las ciencias sociales* (v. 14, 39-47). <http://www.publicacions.ub.edu/revistes/eccss14/documentos/1105.pdf>.
- Albert, J.M. (2019). La investigación sobre tecnologías digitales en la didáctica de Ciencias Sociales. En Comunicaciones del IX Simposio Internacional de didáctica de las Ciencias Sociales en el ámbito Iberoamericano, *Historia, patrimonio, arte y ciudadanía. Aportaciones desde la educación* (405-416). Universidad de Barcelona.
- Gómez Carrasco, C. J., Moreno-Vera, J. R. y Monteagudo Fernández, J. (2019) Percepción del aprendizaje en un programa formativo basado en la flipped-classroom y la gamificación. En Comunicaciones del IX Simposio Internacional de didáctica de las Ciencias Sociales en el ámbito Iberoamericano, *Historia, patrimonio, arte y ciudadanía. Aportaciones desde la educación* (405-416). Universidad de Barcelona.
- Palomo Molano, J.A. (2010). La Web 2.0: una aplicación didáctica para las ciencias sociales. En Junta de Extremadura, *La didáctica de las ciencias sociales y las competencias básicas* (nº4, 18-31). <http://iesgtballester.juntaextremadura.net/web/profesores/tejuelo/vinculos/monografias/mon04.pdf>.
- López-García, A. (2018). La realidad aumentada en la segunda guerra mundial: diseño, aplicación y evaluación. EDITUM, *Nuevas líneas y tendencias de investigación en educación histórica* (13-24). Universidad de Murcia.
- Hurtado Torres, D. (2018). Aplicaciones de la realidad virtual en el marco de la gamificación para la enseñanza de las Ciencias Sociales. EDITUM, *Nuevas líneas y tendencias de investigación en educación histórica* (25-36). Universidad de Murcia.
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. España: Gedisa.

b) Historia/Ciencias Sociales

Hobsbawm, E. (2017). *Sobre la historia*. Barcelona: Crítica.

Paxton, R.O. (2019). *Anatomía del fascismo*. España: Capitán Swing.

Dogliani, P. (2017). *El fascismo de los italianos. Una historia social*. Universitat de València.

Cohn, N. (1995) *El mito de la conspiración judía mundial. Los Protocolos de los Sabios de Sión*. Madrid: Alianza Editorial.

Payne, S. G. (2014). *El Fascismo*. Madrid: Alianza Editorial.

El Orden Mundial. (2021, 16 de marzo). ¿Qué es la alt-right? En: *El Orden Mundial (EOM)*. Consultado el 17/04/2021: <https://elordenmundial.com/que-es-la-alt-right-extrema-derecha/>

El Orden Mundial. (2020, 12 de mayo). ¿Qué es la democracia iliberal? En: *El Orden Mundial (EOM)*. Consultado el 17/04/2021: <https://elordenmundial.com/que-es-la-democracia-iliberal/>

Mussolini, B. (1934). *El Fascismo —La Doctrina del Fascismo—*. Madrid: Librería de San Martín.

Gramsci, A. (2017). *Escritos. Antología*. Madrid: Alianza Editorial.

Burke, P. (2002). *Historia social del conocimiento. De Gutenberg a Diderot*. Barcelona : Austral.

c) Alumnado:

Broc Cavero, M. A. (2000). Autoconcepto, autoestima y rendimiento académico en alumnos de 4º de E.S.O. En *RIE: Revista de investigación educativa* (v. 18, nº 1, 119–146). Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica Experimental.

Martínez García, J. S. (2007). Fracaso escolar, clase social y política educativa. En *El Viejo Topo* (nº 238, 45–49).

- Pilar Arnaiz, S. (2009). Análisis de las medidas de atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria. En *Revista de Educación* (nº 349, 203-223). <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/analisis-de-las-medidas-de-atencion-a-la-diversidad-en-la-ensenanza-secundaria-obligatoria/educacion/23244> .
- Polo Martínez, I. (2013). ¿Medidas ordinarias de atención a la diversidad? En *Avances en supervisión educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España* (nº 19).
<http://www.autismo.org.es/sobre-los-TEA/trastorno-del-especto-del-autismo#:~:text=Por%20ello%2C%20manejamos%20las%20cifras,de%201%20por%20cada%2088> (consultada el 13/06/2021).
- Montagut Asunción, M.; Mas Romero, R. M.; Fernández Andrés, M. I.; y Pastor Cerezuela, G. (2018). Influencia del sesgo de género en el diagnóstico de trastorno de espectro autista: una revisión. En: *Escritos de Psicología* (v. 11, nº1, 42-54). <https://dx.doi.org/10.5231/psy.writ.2018.2804>.
- Bernárdez Gómez, A., Parada Gañete, A., y Trillo Alonso, F. (2016). ¿Qué podemos aprender de lo que dice el alumnado sobre las características de su compañero con Síndrome de Asperger? Un estudio de caso. En: López-Meneses, E.; Cobos Sanchiz, D.; Martín Padilla, A. H.; Molina García, L.; y Jaén Martínez, A. *III Congreso Virtual Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa*. Sevilla: Colectivo Docente Innovagogía y AFOE Formación.
- Bernárdez Gómez, A., Parada Gañete, A., y Trillo Alonso, F. (2016). La socialización de Adrián, un niño con Asperger: una historia de “afanes cotidianos” desde la perspectiva de los protagonistas. En: López-Meneses, E.; Cobos Sanchiz, D.; Martín Padilla, A. H.; Molina García, L.; y Jaén Martínez, A. *III Congreso Virtual Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa*. Sevilla: Colectivo Docente Innovagogía y AFOE Formación.
- Carretero, M. y López Rodríguez, C. (2010). Estudios Cognitivos Sobre El Conocimiento histórico: Aportaciones Para La enseñanza Y alfabetización histórica.» En: *Enseñanza De Las Ciencias Sociales: Revista De investigación* (Nº 8, 75-89). <https://raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/184396>.

d) Ucronía:

Palacios Cruz, V. H. (2004). La libertad y la comprensión histórica. Los límites de la historia contrafactual. En: *Pensamiento y cultura* (n° 7, 79-90).

Irigaray, M. V. y Luna, M. R. (2014). La enseñanza de la Historia a través de videojuegos de estrategia. En *Clío & asociados la historia enseñada* (n° 18, 411-437).
<https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/ClioyAsociados/artic/le/view/4758/7249>.

ANEXO 1.

a) Tabla 1: Estándares de evaluación por niveles.

Básicos	Intermedios	Superiores
Distingue conceptos históricos como «Antiguo Régimen» e «Ilustración».	<i>Encuentra las dificultades de las clases del estamento no privilegiado</i>	<i>Localiza cómo se construye el poder territorial de la nobleza a través del feudo. Sabe qué es la idea de nobleza y sus privilegios.</i>
Describe las características de la cultura de la Ilustración y qué implicaciones tiene en algunas monarquías.	<i>Sitúa las diferencias del privilegio y el no privilegiado.</i>	<i>Relaciona ese poder urbano de las oligarquías y las representaciones como las «cortes» con el liberalismo y las futuras revoluciones burguesas y liberales.</i>
	Establece, a través del análisis de diferentes textos, la diferencia entre el Absolutismo y el Parlamentarismo.	
UD1		
Aprueba los avances científicos y su aplicación a la vida diaria, y contextualiza el papel de los científicos en su propia época.	<i>Analiza las diferencias entre el Barroco y el Neoclasicismo en sus distintas variantes artísticas.</i>	Comprende las implicaciones del empiricismo y el método científico en una variedad de áreas.
Distingue conceptos históricos como «Antiguo Régimen» e «Ilustración».	<i>Encuentra el sentido de la idea de progreso en la historia y su evolución en la mentalidad.</i>	
Describe las características de la cultura de la Ilustración y qué implicaciones tiene en algunas monarquías.		
UD2		
<i>Encuentra las dificultades de las clases del estamento no privilegiado.</i>	<i>Localiza cómo se construye el poder territorial de la nobleza a través del feudo. Sabe qué es la idea de nobleza y sus privilegios.</i>	Sopesa las razones de los revolucionarios para actuar como lo hicieron.
Reconoce, mediante el análisis de fuentes de diversa época, el valor de las mismas no sólo como información, sino también como evidencia para los historiadores.	<i>Sabe analizar lo que supone la separación de poderes y lo que suponen las libertades y derechos.</i>	
Redacta una narrativa sintética con los principales hechos de alguna de las revoluciones burguesas del siglo XVIII, acudiendo a explicaciones causales, sopesando los pros y los contras.	<i>Entiende qué derechos tenían las mujeres, su situación y condición.</i>	
Redacta una narrativa sintética con los principales hechos de alguna de las revoluciones burguesas de la primera mitad del siglo XIX, acudiendo a		

explicaciones causales, sopesando los pros y los contras.		
UD3		
<i>Conoce los procesos de unificación italiano y alemán y sus consecuencias.</i>	<i>Reconoce la influencia del liberalismo en la España de la primera mitad del s. XIX</i>	<i>Sabe y analiza lo que son «Estado», «nación», «Estadonación» y el fenómeno del nacionalismo.</i>
<i>Enlaza las grandes revoluciones norteamericana y francesa con las de Iberoamérica y las europeas después de la Restauración.</i>		
UD4		
<i>Analiza y compara la industrialización de diferentes países de Europa, América y Asia, en sus distintas escalas temporales y geográficas.</i>	<i>Analiza los pros y los contras de la primera revolución industrial en Inglaterra.</i>	<i>Entiende lo que supone la mecanización de las fábricas y cómo cambia las vidas del entorno urbano.</i>
<i>Compara el proceso de industrialización en Inglaterra y en los países nórdicos.</i>	<i>Sabe y analiza las distintas revoluciones industriales, cómo se desarrollaron en el tiempo y el lugar, qué consecuencias tuvieron.</i>	<i>Analiza las relaciones entre las distintas partes de la producción, la infraestructura y las mercancías dentro de una economía de mercado.</i>
<i>Pone en contexto la Revolución Industrial y Liberal y el Capitalismo.</i>		
<i>Especifica algunas repercusiones políticas como consecuencia de los cambios económicos en España.</i>		
UD5		
<i>Explica la situación laboral femenina e infantil en las ciudades industriales.</i>	<i>Encuentra el sentido de la idea de progreso en la historia y su evolución en la mentalidad.</i>	<i>Explica la situación de explotación entre propietarios y no propietarios, entre burguesía y proletariado, entre terratenientes y los jornaleros y campesinos</i>
<i>Entiende las dificultades de la vida del proletariado industrial y la vida en el entorno industrial.</i>	<i>Analiza los problemas de la AIT: el fracaso de la alianza obrera y socialista.</i>	<i>Comprende la evolución del ideal emancipatorio del liberalismo a los socialismos: el debate entre individuo y sociedad, individualismo y colectivismo.</i>
<i>Analiza la situación de las condiciones de vida del obrero y el campesino.</i>	<i>Diferencia las posiciones de los revolucionarios socialistas: utópicos, marxistas o anarquistas.</i>	
UD6		

Elabora discusiones sobre eurocentrismo y globalización.	Explica razonadamente que el concepto «imperialismo» refleja una realidad que influirá en la geopolítica mundial y en las relaciones económicas transnacionales.	<i>Conoce las bases del racismo que fundamentaba el imperialismo y reconoce en qué se fundamentaba (darwinismo social).</i>
Sabe reconocer cadenas e interconexiones causales entre colonialismo, imperialismo y la Gran Guerra de 1914.	<i>Entiende las diferencias entre los distintos territorios: metrópolis y las distintas colonias.</i>	<i>Empatiza con realidades alejadas de la europea u occidental como Japón, China, India, los territorios musulmanes y africanos, etc.</i>
Diferencia los acontecimientos de los procesos en una explicación histórica, de la Primera Guerra Mundial.	Elabora un eje cronológico, diacrónico y sincrónico, con los principales avances científicos y tecnológicos del siglo XIX.	
Analiza el nuevo mapa político de Europa.	<i>Conoce y analiza las nuevas formas de hacer la guerra y cuáles fueron las consecuencias.</i>	
Comenta analíticamente cuadros, esculturas y ejemplos arquitectónicos del arte del siglo XIX.		
Compara movimientos artísticos europeos y asiáticos.		
UD7		
<i>Entiende y analiza el desarrollo de las distintas revoluciones rusas, la guerra civil y el desarrollo del régimen estalinista.</i>	<i>Sabe la situación económica y social que se vivía antes y durante la Revolución Rusa.</i>	<i>Empatiza con la situación de pobreza y opresión de campesinos y obreros, de las distintas etnias y religiones del Imperio Ruso, y el motivo del triunfo del movimiento popular que permitió la Revolución Rusa.</i>
<i>Entiende los términos «koljoses» (granjas colectivas) y «sovjoses» (granjas estatales).</i>	<i>Comprende el término de «dictadura del proletariado» y en qué consistiría en la elaboración del estado soviético.</i>	<i>Sitúa los conocimientos teóricos del marxismo en relación con la teoría leninista.</i>
	<i>Sitúa en las circunstancias de la guerra lo que suponía el comunismo de guerra y la necesidad de extender la revolución</i>	
	<i>Sabe lo que supone la política de la NEP y quiénes eran los «kulaks».</i>	
UD8		
Analiza interpretaciones diversas de fuentes históricas e historiográficas de distinta procedencia.	Relaciona algunas cuestiones concretas del pasado con el presente y las posibilidades del futuro, como el alcance de las crisis financieras de 1929 y de 2008.	<i>Entiende y empatiza con la sociedad de posguerra, horrorizada con la guerra y harta, cuyas secuelas fueron paro, antiguos soldados mutilados, el nuevo rol de la mujer, etc.</i>

<i>Encuentra el sentido de la idea de progreso en la historia y su evolución en la mentalidad.</i>	<i>Elabora una serie de inventos y nuevos medios de comunicaciones, obtenidos gracias a la Revolución Industrial y Científica, y conoce qué supusieron para la población: ej. Radio, Cine, etc.</i>	<i>Discute las causas de la lucha por el sufragio de la mujer.</i>
<i>Aprueba los avances científicos y su aplicación a la vida diaria, y contextualiza el papel de los científicos en su propia época.</i>	<i>Entiende qué derechos tenían las mujeres, su situación y condición.</i>	
<i>Explica las principales reformas y reacciones a las mismas durante la II República española.</i>	<i>Entiende y analiza cuáles son las causas y las consecuencias de la Guerra Civil española.</i>	
<i>Explica las causas de la guerra civil española en el contexto europeo e internacional.</i>		
UD9		
<i>Utiliza y reconoce lo que es ficción y realidad histórica para reconocer causas, precedentes y consecuencias de un fenómeno.</i>	<i>Compara distintas perspectivas literarias, cinematográficas o artísticas para ilustrar un fenómeno o realidades históricas, tales como el genocidio a los judíos o la eliminación o censura cultural.</i>	<i>Comprende la distinta concepción del individuo y el grupo dentro del fascismo, así como de libertad o de democracia.</i>
<i>Comprende los factores de mentalidad, económicos, sociales e ideológicos que condicionaron la situación europea prefascista.</i>	<i>Analiza la situación europea de regímenes autoritarios y reaccionarios durante el declive de los valores democrático-liberales.</i>	<i>Comprende las diferencias entre los principios del liberalismo del fascismo, como del socialismo en sus distintas variantes y el fascismo tanto italiano como nazi.</i>
<i>Explica diversos factores que hicieron posible el auge del fascismo en Europa.</i>	<i>Sabe y analiza el término «totalitario» y cuál sería la realidad palpable en una sociedad como la fascista y nazi.</i>	
<i>Conoce símbolos, lemas y motivaciones detrás del movimiento fascista.</i>	<i>Comprende las situaciones diferentes como comunes existentes en el fascismo italiano, el nacionalsocialismo y los distintos movimientos fascistas, así como reconoce similitudes entre las dictaduras tanto fascistas como de otro signo.</i>	
<i>Sabe de los principales medios que usaba el fascismo como movimiento de masas para expandir su pensamiento.</i>	<i>Conoce el momento sociocultural de los años 20-30 de la República de Weimar.</i>	
<i>Entiende lo que es el corporativismo fascista y el concepto de autarquía.</i>	<i>Comprende las situaciones diferentes como comunes existentes en el fascismo italiano, el nacionalsocialismo y los distintos movimientos fascistas, así como reconoce similitudes entre las dictaduras tanto fascistas como de otro signo.</i>	
<i>Empatiza con las víctimas o posibles víctimas del fascismo: antisemitismo, el Holocausto, los</i>	<i>Debate cómo llegó el nacionalsocialismo al poder.</i>	

<i>homosexuales, gitanos y los disidentes al nacionalsocialismo o el fascismo.</i>		
UD10		
Elabora una narrativa explicativa de las causas y consecuencias de la Segunda Guerra Mundial, a distintos niveles temporales y geográficos.	<i>Entiende la situación previa de la guerra y analiza los motivos del apaciguamiento o de organizaciones como la Sociedad de Naciones.</i>	
Sitúa en un mapa las fases del conflicto.	Reconoce la jerarquía causal (diferente importancia de unas causas u otras según las distintas narrativas).	
Reconoce la significación del Holocausto en la historia mundial.		
UD11		
Distingue entre contextos diferentes del mismo proceso, p.ej., África Sub-Sahariana (1950s.60s) y la India (1947).	<i>Entiende las implicaciones de los juicios a los nazis y responsables del genocidio judío y a otras personas como homosexuales, gitanos, etc.</i>	<i>Sabe y analiza el papel de la ONU y sus organizaciones a nivel internacional y sus implicaciones hoy y ayer.</i>
Describe los hechos relevantes del proceso descolonizador.	<i>Reconoce qué es el «Telón de Acero» o las implicaciones para Europa de la división en dos, entre capitalistas y comunistas.</i>	
UD12		
Utilizando fuentes históricas e historiográficas, explica algunos de los conflictos enmarcados en la época de la guerra fría.	Comprende los pros y contras del estado del bienestar.	<i>Realiza un análisis de la situación en Asia compleja, donde a veces el conflicto de la Guerra Fría entre capitalistas y comunistas no es tan sencillo, como en el caso de China o Camboya.</i>
Explica los avances del Welfare State en Europa.	Reconoce los cambios sociales derivados de la incorporación de la mujer al trabajo asalariado.	Compara la crisis energética de 1973 con la financiera de 2008.
<i>Sabe situar las distintas organizaciones como la OTAN o alianzas de EE.UU. y el bloque capitalista, así como las tensiones con otros países socialistas o de otro tipo.</i>	<i>Entiende la importancia de la política estadounidense en América en el contexto de la Guerra Fría.</i>	
Describe las consecuencias de la guerra del Vietnam.	<i>Encuadra a los Tigres Asiáticos en el marco capitalista y la extensión de este modelo a otros lugares.</i>	
<i>Comprende las circunstancias de la Guerra de Corea en su contexto de Guerra Fría.</i>		
UD13		
Utilizando fuentes históricas e historiográficas, explica algunos de los conflictos enmarcados en la época de la guerra fría.	<i>Relaciona los avances económicos y los cambios sociales del bloque socialista en paralelo al capitalista y al mundo. Relaciona estas</i>	<i>Relaciona la teoría antimperialista soviética y leninista con la expansión del socialismo.</i>

	<i>transformaciones en el marco del Pacto de Varsovia.</i>	
<i>Conoce las circunstancias diferenciadoras de países comunistas como Yugoslavia, Cuba o Albania y los pone en contexto.</i>	<i>Reconoce el discurso del antiimperialista y lo relaciona con la independencia de los países coloniales.</i>	
<i>Pone en su contexto la realidad china y el maoísmo durante el s. XX.</i>		
Interpreta el renacimiento y el declive de las naciones en el nuevo mapa político europeo de esa época.		
Analiza diversos aspectos (políticos, económicos, culturales) de los cambios producidos tras el derrumbe de la URSS.		
UD14		
Conoce la situación de la postguerra y la represión en España y las distintas fases de la dictadura de Franco.	Compara interpretaciones diversas sobre la Transición española en los años setenta y en la actualidad.	Discute cómo se entiende en España y en Europa el concepto de memoria histórica.
Enumera y describe algunos de los principales hitos que dieron lugar al cambio en la sociedad española de la transición: coronación de Juan Carlos I, Ley para la reforma política de 1976, Ley de Amnistía de 1977, apertura de Cortes Constituyentes, aprobación de la Constitución de 1978, primeras elecciones generales, creación del estado de las autonomías, etc.	Analiza el problema del terrorismo en España durante esta etapa (ETA, GRAPO, Terra Lliure, etc.): génesis e historia de las organizaciones terroristas, aparición de los primeros movimientos asociativos en defensa de las víctimas, etc.	<i>Analiza lo que suponen las realidades supranacionales como la propia Unión Europea.</i>
Discute sobre la construcción de la Unión Europea y de su futuro.	<i>Sabe interpretar la expansión de la Unión Europea y la realidad de la expansión al Este con la caída del Pacto de Varsovia</i>	
	Sopesa cómo una Europa en guerra durante el siglo XX puede llegar a una unión económica y política en el siglo XXI	
UD15		
Describe los hechos relevantes del proceso descolonizador.	<i>Reconoce el discurso del antiimperialista y lo relaciona con la independencia de los países coloniales.</i>	<i>Analiza lo que suponen las realidades supranacionales como la propia Unión Europea.</i>
<i>Comprende las diferencias entre América Latina, Iberoamericana e Hispana.</i>	<i>Comprende los motivos del fracaso o éxito de movimientos de unidad pannacional o supranacionales, la creación de organizaciones ligadas a éstos y unidades económicas o políticas.</i>	

<i>Colige cuáles son las circunstancias de la creación de los distintos estados nacionales descolonizados.</i>		
<i>Entiende la creación de un movimiento panárabe y en qué consiste. Diferencia panarabismo y panislamismo.</i>		
<i>Analiza la situación de las distintas África y entiende el contexto de creación de un movimiento de unidad supranacional como panafricanismo.</i>		
<i>Analiza la influencia de la creación de zonas y territorios con gran influencia política y social como India.</i>		
UD16		
<i>Crea contenidos que incluyan recursos como textos, mapas, gráficos, para presentar algún aspecto conflictivo de las condiciones sociales del proceso de globalización.</i>	<i>Reconoce las influencias del poder cultural y social del mundo anglosajón en su mundo.</i>	<i>Pone ejemplos de las influencias de nuestros días de otros países fuera de Occidente y en los países emergentes. Entiende el concepto de «multiculturalidad».</i>
<i>Entiende y explica la expansión del bloque capitalista por todo el mundo.</i>	<i>Entiende la nueva realidad geopolítica mundial con nuevos rivales para EE.UU. a nivel político, social, económico y cultural.</i>	
<i>Conoce lo que es el término «BRIC» y «potencias emergentes» y sabe diferenciarlo de términos como «Tercer Mundo» y «Primer Mundo».</i>	<i>Comprende la realidad y la complejidad de Oriente Próximo.</i>	
<i>Sitúa los conflictos creados en el continente africano</i>		
UD17		
<i>Busca en la prensa noticias de algún sector con relaciones globalizadas y elabora argumentos a favor y en contra.</i>	<i>Entiende qué consecuencias tienen los procesos de mundialización y globalización.</i>	<i>Analiza ejemplos de mundializaciones anteriores en el tiempo como el Imperio Romano, durante la Edad Media el cristianismo y el islam, en la Guerra Fría entre capitalistas y comunistas.</i>
<i>Analiza fenómenos de actualidad que afectan a su día a día.</i>	<i>Relaciona fenómenos del pasado con la realidad de la globalización.</i>	<i>Analiza algunas ideas de progreso y retroceso en la implantación de las recientes tecnologías de la Información y la comunicación, a distintos niveles geográficos.</i>

Comprende cómo la geografía y la historia condicionan nuestros días y reflexiona sobre ello.	Plantea posibles beneficios y desventajas para las sociedades humanas y para el medio natural de algunas consecuencias del calentamiento global, como el deshielo del Báltico.	
Compara (en uno o varios aspectos) las revoluciones industriales del siglo XIX con la revolución tecnológica de finales del siglo XX y principios del XXI.	<i>Puede interpretar manifestaciones artísticas de la actualidad (cine, videojuegos, etc.) como producto histórico.</i>	
<i>Utiliza las nuevas tecnologías, los nuevos medios y herramientas, y sabe su utilidad en la obtención de información.</i>		
UD18		

b) Tabla 2: Recomendaciones literarias

Obras de época	Obras futuristas/ucronías/ fantasía	Obras Históricas
<i>La Taberna</i> (E. Zola)	<i>Frankenstein</i> (M. Shelley)	
<i>Naná</i> (E. Zola)	<i>El Vampiro</i> (Polidori)	
<i>Germinal</i> (E. Zola)		
<i>Eugenie Grandet</i> (Balzac)		
<i>Rojo y Negro</i> (Stendal)		
<i>Tom Sawyer</i> (M. Twain)		
<i>Misericordia</i> (B. Pérez Galdós)		
<i>Doña Perfecta</i> (B. P. Galdós)		
<i>Último Día de un Condenado a Muerte 1829</i> (V. Hugo)		
<i>Tiempos difíciles</i> (Dickens)		
<i>Grandes Esperanzas</i> (Dickens)		
<i>Madame Bovary</i> (G. Flaubert)		
<i>Hambre</i> (Hamsun)		
<i>Los Pasos de Ulloa</i> (Emilia Pardo Bazán)		
<i>Los Miserables</i> (V. Hugo)		
<i>Crimen y Castigo</i> (Dostoyeski)		
<i>Cuentos</i> (E. A. Poe)		
<i>La hija del Capitán</i> (Puskin)		
<i>El Jugador</i> (Dostoyeski)		
1er Cuatrimestre (principios y mediados del s. XIX)		
<i>El Proceso</i> (F. Kafka)	<i>1984</i> (G. Orwell)	<i>La Mula</i> (J. E. Galán)
<i>La Bailarina</i> (Ogai Mori)	<i>El hombre en el Castillo</i> (P. K. Dick)	<i>El Lector</i> (B. Schlink)
<i>Botchan</i> (N. Soseki)	<i>Rebelión en la granja</i> (G. Orwell)	<i>La Noche de los Tiempos</i> (A. Muñoz Molina)
<i>Soy un gato</i> (N. Soseki)	<i>Un Mundo Feliz</i> (A. Huxley)	<i>La Acabadora</i> (M. Murgia)
<i>Kokoro</i> (N. Soseki)	<i>Imágenes en Acción</i> (T. Pratchet)	

<i>Crónica del Alba</i> (R. J. Sender)
<i>Réquiem por la Muerte de un Campesino Español</i> (R. J. Sender)
<i>Manhattan Transfer</i> (J. D. Passos)
<i>Paralelo 42</i> (J. D. Passos)
<i>1919</i> (J. D. Passos)
<i>El Gran Dinero</i> (J. D. Passos)
<i>El Sueño Eterno</i> (R. Chadler)
<i>El Halcón Maltés</i> (D. Hammet)
<i>Cosecha Roja</i> (D. Hammet)
<i>El Gran Gatsby</i> (F.F. Scott)
<i>Luces de Bohemia</i> (Valle-Inclán)
<i>Mientras Agonizo</i> (Faulkner)
<i>La Montaña Mágica</i> (Thommas Mann)
<i>Los de Abajo</i> (M. Azuela)
<i>La Busca</i> (P. Baroja)
<i>Mala Hierba</i> (P. Baroja)
<i>Aurora Roja</i> (P. Baroja)
<i>El Árbol de la Ciencia</i> (P. Baroja)
<i>Confesiones de una Máscara</i> (Y. Mishima)
<i>Las tribulaciones del estudiante Törless</i> (Musil)
<i>El Ángel Azul/ Profesor Unrat</i> (H. Mann)
<i>La Voluntad</i> (Azorín)
<i>Tres Soldados</i> (J. D. Passos)
<i>Dos amigas y un envenamiento</i> (A. Döblin)
<i>Berlin Alexanderplatz</i> (A. Döblin)
<i>El Lobo Estepario</i> (H. Hesse)
<i>Demian</i> (H. Hesse)
<i>Diario de una Vagabunda</i> (H. Fumiko)
<i>Las Uvas de la Ira</i> (Steinbeck)
<i>Al este del Edén</i> (Steinbeck)

<i>El Juego del Ángel</i> (C. R. Zafón)
<i>El hombre que quiso ser rey</i> (R. Kipling)
<i>Capitanes Intrépidos</i> (R. Kipling)
<i>Nada</i> (C. Laforet)
<i>El Súbdito</i> (H. Mann)
<i>Matadero Cinco</i> (K. Vonnegunt)
<i>La Conjura contra América</i> (P. Roth)
<i>San Manuel Bueno, mártir</i> (Unamuno)
<i>La Tía Tula</i> (Unamuno)
<i>La Importancia de llamarse Ernesto</i>
<i>Casa de Muñecas</i> (H. Ibsen)
<i>La Casa de Bernarda Alba</i> (Lorca)
<i>Clarissa</i> (S. Zweig)
<i>La Sombra del Viento</i> (C. R. Zafón)

2nd Cuatrimestre (finales del s. XIX y principios del s. XX)

<i>El Extranjero</i> (Camus)	<i>Un Mundo Feliz</i>
<i>La Peste</i> (Camus)	1984
<i>La Mina</i> (Salinas)	<i>¿Sueñan los androides con ovejas eléctricas?</i> (P. K. Dick)
<i>Los Ríos Profundos</i> (J. M. Arguedas)	<i>Fahrenheit 451</i> (R. Bradbury)
<i>Todas las Sangres</i> (J. M. Arguedas)	<i>El Juego de Ender</i> (O.S. Card)
<i>Plenilunio</i> (A. M. Molina)	<i>La Carretera</i> (C. McCarthy)
<i>Cien Años de Soledad</i> (G. G. Márquez)	<i>American Goods</i> (N. Gaiman)
<i>Hojarasca</i> (G. G. Márquez)	<i>Soy Leyenda</i> (R. Matheson)
2666 (Bolaños)	<i>Crónicas Marcianas</i> (R. Bradbury)
<i>El disputado voto del señor Cayo</i> (Delibes)	
<i>Una muerte muy dulce</i> (S. de Beauvoir)	
<i>Cinco Horas con Mario</i> (Delibes)	
<i>Trainspotting</i> (I. Welsh)	
<i>El Juguete Rabioso</i> (R. Arlt)	

<i>Pedro Páramo</i> (Juan Rulfo)
<i>La Mano Invisible</i> (I. Rosa)
<i>La Habitación Oscura</i> (I. Rosa)
<i>El País del Miedo</i> (I. Rosa)
<i>Una cuestión personal</i> (K. Oe)
<i>La sombra del ciprés es alargada</i> (Delibes)
<i>El Camino</i> (Delibes)
<i>El Cuerpo Humano</i> (P. Giordano)
<i>Como de la familia</i> (P. Giordano)
<i>El Cuaderno Dorado</i> (D. Lessing)
<i>Los habitantes de la habitación deshabitada</i> (E. J. Porcela)
<i>Historia de una escalera</i> (A. B. Vallejo)
<i>Crematorio</i> (Chirbes)
<i>After Dark</i> (H. Murakami)
<i>Tokio Blues</i> (H. Murakami)
<i>Spunik mi amor</i> (H. Murakami)
<i>Escucha la canción del viento</i> (H. Murakami)
<i>Pintball 1984</i> (H. Murakami)
<i>Vestidos de noche</i> (Y. Mishima)

3rd Cuatrimestre (mediados y finales del s. XX)

ANEXO 2. Textos de actividades y preguntas de la programación general.

Actividad 1

«El orden eclesiástico —de la Iglesia, es decir, la comunidad cristiana— no compone sino un solo cuerpo. En cambio la sociedad está dividida en tres órdenes. Aparte del ya citado, la ley reconoce otras dos condiciones: el noble y el siervo que no se rigen por la misma ley. Los nobles son los guerreros (belatores), los protectores de las iglesias. Defienden a todo el pueblo, a los grandes lo mismo que a los pequeños y al mismo tiempo se protegen a ellos mismos. La otra clase es la de los siervos (laboratores). Esta raza de desgraciados no posee nada sin sufrimiento. Provisiones y vestidos son suministradas a todos por ellos, pues los hombres libres no pueden valerse sin ellos. Así pues la ciudad de Dios que es tenida como una, en realidad es triple. Unos rezan, otros luchan y otros trabajan. Los tres órdenes viven juntos y no sufrirían una separación. Los servicios de cada uno de estos órdenes permiten los trabajos de los otros dos. Y cada uno a su vez presta apoyo a los demás. Mientras esta ley ha estado en vigor el mundo ha estado en paz. Pero, ahora las leyes se debilitan y toda paz desaparece. Cambian las costumbres de los hombres y cambia también la división de la sociedad.» Adalberon, *Carmen ad Rothertum regem Francorum*.¹⁰

¿Quiénes componen la sociedad cristiana y qué relación tienen con el Antiguo Régimen que estamos viendo?

¿Por qué crees que se escribió este texto? ¿El autor está a favor o en contra de esta organización? ¿Quiere que cambie?

Actividad 5

«El mejor medio que hallé fue **probar la mano** para salir de miseria, dejando mi madre y tierra. Hícelo así; y para no ser conocido no me quise valer del apellido de mi padre; púseme el Guzmán de mi madre, y Alfarache de la heredad **adonde tuve mi principio**. Con esto salí a ver mundo, peregrinando por él, encomendándome a Dios y buenas gentes, en quien hice confianza.»¹¹

«Yo, con el deseo que tenía de ver mundo, desamparé los estudios y me acogí en compañía de un amigo capitán que iba haciendo gente para la dicha armada; que quien viera la gente que se juntó en ella de Andalucía y Castilla, **juzgara que para todo el mundo bastaba**.»¹²

«Yo no tengo qué temer ni qué perder; pobre era, y pobre soy; **la suerte se volvió al contrario**: si representé rey siendo pícaro, pícaro me soy, **venga lo que viene**.»¹³

En estos textos encontramos una serie de ámbitos comunes: la infancia y el desarraigo por necesidad, el ‘fracaso educativo’ y la necesidad de buscar dónde encontrar comida, y por último el destino fatal del pícaro pobre. Estos textos son significativos por ir a adolescentes desde miradas de adultos que fueron niños-pícaros. Nos sirven también para conectar con la imagen que tenemos del pícaro y usaremos algunas

¹⁰ Artola, M. (1985). Textos Fundamentales de la Historia. Madrid: Alianza Editorial.

¹¹ Alemán, M. (1987): *Guzmán de Alfarache T. I y II*. Barcelona: Ediciones Orbis. P.62.

¹² *El Escudero Marcos de Obregón* de Vicente Espinel, en: VV.AA. (2001). *La novela picaresca española*. Madrid: Editorial Castalia. P. 710.

¹³ *Estebanillo González*, p. 903, ídem.

representaciones, como la del Ministerio del Tiempo y este fragmento en concreto¹⁴. Con esto último, quiero ver que la pobreza es un tema universal, como nos dicen en la serie. A partir de ahí hablaremos de pícaras, de otras novelas como el gran best sellers de la época (*El Guzmán de Alfareche*), y servían como forma de diversión tanto para nobles como para las clases más pobres. La cuestión es que dentro de los no privilegiados son una especie de intocables, unos parias. Esta imagen podría ser comparada con la visión actual que tenemos hacia los inmigrantes o población sensible, también vagabunda, que podemos encontrar a día de hoy en bancos de alimentos o en barrios estigmatizados.

Actividad 6

«La nación inglesa es la única sobre la tierra que ha conseguido regular el poder de los reyes enfrentándose a ellos y que, con constantes esfuerzos, ha podido finalmente establecer un sabio gobierno en el que el príncipe, todopoderoso para hacer el bien, está limitado para hacer el mal; en el que los señores son grandes sin insolencia y sin vasallos; y en el que el pueblo comparte el gobierno sin desorden. La Cámara de los Pares (de los Lores) y la de los Comunes son los árbitros de la nación, y el rey es el árbitro supremo. No ha sido fácil establecer la libertad en Inglaterra; el ídolo del poder despótico ha sido ahogado en sangre, pero los ingleses creen no haber pagado demasiado por sus leyes. Las demás naciones no han derramado menos sangre que ellos, pero esta sangre que han vertido por la causa de su libertad no ha hecho más que cimentar su servidumbre.» Voltaire, *Cartas filosóficas* (1734).¹⁵

¿Quién es ese «ídolo despótico»? ¿Qué diferencia hay en el texto en la forma de gobernar del soberano con la de las monarquías absolutas?

¿Quiénes formaban la Cámara de los Comunes y de los Lores? ¿Qué papel tienen?

¿Está a favor o en contra de esta forma de Gobierno?

Actividad 9

«Preguntar, pues, cuál es el origen y la generación de las facultades del entendimiento humano, es preguntar cuál es el origen y generación de las facultades por las cuales el hombre capaz a través de sensaciones concibe las cosas, formándose ideas de ellas; y se ve luego que la atención, la comparación, el juicio, la reflexión, la imaginación y el raciocinio son con las sensaciones los datos del problema que ha de resolverse, y que el origen y la generación son las incógnitas. He ahí los datos, en que los datos están mezclados con las incógnitas. [...]

«El artificio del razonamiento es, pues, el mismo en todas las ciencias. Así como en las matemáticas se establece la cuestión traduciéndola al álgebra, así, en las otras ciencias se establece traduciéndola a la expresión más simple, y una vez establecida la cuestión, el raciocinio o razonamiento que la resuelve, no es tampoco más que una serie de traducciones» Condillac, *Lógica* (1780)¹⁶.

¿Qué tiene que ver el texto con el método científico?

¿Qué relación hay entre las matemáticas y las ciencias naturales en este texto?

¿Se puede aplicar en las ciencias sociales?

Actividad 11

«Pero para esta Ilustración no se requiere más que libertad; y, por cierto, la más inofensiva entre todo lo que puede denominarse libertad, que es, concretamente,

¹⁴ <https://www.rtve.es/alacarta/videos/programa/ministerio-del-tiempo-quien-era-lazarillo-tormes/3068760/>.

¹⁵ Artola, M. (1985). *Textos Fundamentales de la Historia*. Madrid: Alianza Editorial.

¹⁶ Ídem.

hacer en toda ocasión uso público de su razón. Pero entonces oigo gritar desde todas partes: ¡No razonéis! El oficial del ejército dice: ¡No razonéis, sino haced la instrucción! El consejero de Finanzas: ¡No razonéis, sino pagad! El sacerdote: ¡No razonéis, sino creed! (Sólo un único señor en el mundo dice: ¡Razonad cuanto queráis y sobre lo que queráis; pero obedeced!) Aquí hay por todas partes restricción de la libertad. ¿Pero qué tipo de restricción obstaculiza la Ilustración? ¿Cuál no la obstaculiza, sino que probablemente, incluso la fomenta? Yo respondo: el uso público de su razón tiene que ser en todo momento libre y sólo él puede producir la Ilustración entre personas; pero el uso privado de la misma puede permisiblemente con frecuencia ser muy estrechamente restringido sin que por eso se obstaculice gravemente el progreso de la Ilustración. Yo entiendo por uso público de su propia razón aquel que alguien, en cuanto sabio, hace de ella delante de todo el público del mundo lector. Uso privado llamo yo a aquel que a él le está permitido hacer de su razón en un determinado puesto o cargo que le ha sido encomendado. En algunos asuntos que se orientan al interés de la comunidad es necesario un cierto mecanismo, merced al cual algunos miembros de la comunidad tienen que comportarse de manera meramente pasiva para, mediante una unanimidad artificial, ser dirigidos por el gobierno hacia objetivos públicos o, al menos, ser retenidos para que no causen la destrucción de estos objetivos. Aquí, naturalmente, no está permitido razonar, sino que se debe obedecer. Pero en tanto en cuanto esta parte de la máquina se considera al mismo tiempo miembro de una comunidad, e incluso de la sociedad de ciudadanos del mundo y, por tanto, en calidad de erudito que se dirige por medio de escritos a un público en el sentido propio de la palabra, entonces puede, naturalmente, razonar sin que por ello se resientan los asuntos a los que él está afecto en parte como miembro pasivo.» E. Kant, *Contestación a la pregunta. ¿Qué es la Ilustración?*¹⁷

¿Qué relación hay entre libertad y educación? ¿Esto supondría un cuestionamiento al Antiguo Régimen?
¿Creéis que influye esta *minoría de edad* lo que conocéis y no conocéis? ¿Influye en la democracia? ¿Qué importancia tiene *ilustrarse* para ser partícipe de la sociedad?
¿La sociedad ha conseguido ‘avanzar’ en este aspecto? ¿Se puede ‘avanzar’? ¿La gente se mueve por lo que le dicen?

Actividad 13

«*Libertad natural (Derecho natural)*, derecho que la naturaleza da a todos los hombres para disponer de sus personas y bienes, de la manera que juzguen más conveniente para su felicidad, con la restricción de hacerlo dentro de los términos de la ley natural, y sin abusos que perjudiquen a los demás hombres. Las leyes naturales son por lo tanto la regla y medida de esta *libertad*, pues aunque los hombres, en el primitivo estado de naturaleza, sean independientes los unos respecto de los otros, todos dependen de las leyes naturales, siguiendo las cuales deben dirigir sus acciones.

«El primer estado que el hombre adquiere por naturaleza y que se estima por el más precioso bien que pueda poseer, es el estado de *libertad*; el hombre no puede ni cambiarse por otro, ni venderse, ni perderse, ya que, naturalmente, todos los hombres nacen libres, es decir sin sumisión alguna a la potestad de un amo, y nadie tiene sobre ellos derecho de propiedad.

«En virtud de este estado, todos los hombres han recibido de la misma naturaleza el poder de hacer lo que deseen, disponiendo a su arbitrio de sus acciones y bienes, con tal de no obrar contra las leyes del gobierno al que se han sometido.» *Enciclopedia Francesa, Libertad Natural*¹⁸.

¹⁷ Ídem.

¹⁸ Ídem.

¿Qué entendéis por libertad natural o derecho natural? ¿Qué supone?

¿Esto ataca a la sociedad del Antiguo Régimen?

¿Somos únicamente seres de la naturaleza?

Actividad 28

¿Qué relación hay entre este texto y la infraestructura y las máquinas de las fábricas?

¿Las patentes y la propiedad intelectual qué suponen en el capitalismo? Su control supone poder y dinero, ¿los países más pobres tendrían menos oportunidades pues?

Esta máquina da calor, ¿cómo cambiaría la vida urbana y de los hombres?

El carbón es muy contaminante para el medio ambiente, viendo cómo afecta al medio ambiente urbano, ¿qué efectos podrían tener en la población?

Actividad 33

«Es por tanto, perfectamente cierto, que la piedad es un sentimiento natural que, moderando en cada individuo la actividad de su amor a sí mismo, concurre a la mutua conservación de la especie. Ella nos impulsa sin previa reflexión al socorro de aquellos a quienes vemos sufrir; ella sustituye en el estado natural a las leyes, a las costumbres y a la virtud, con la ventaja de que nadie se siente tentado de desobedecer su dulce voz; ella disuadirá a un salvaje fuerte de quitar a una débil criatura o a un viejo achacoso el alimento que han adquirido penosamente, si espera hallar el suyo en otra parte; ella inspira a todos los hombres, en lugar de la sublime máxima de justicia razonada: *Pórtate con los demás como quieres que se porten contigo*, esta otra de bondad natural, acaso menos perfecta, pero mucho más útil que la anterior: *Haz tu bien con el menor daño posible para otro*. En una palabra: es en este sentimiento natural, más bien que en los sutiles argumentos, donde hay que buscar la causa de la repugnancia que todo hombre siente a obrar mal, aun independientemente de los preceptos de la educación.» J. J. Rousseau, *Discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres* (1754)¹⁹.

«En la manufactura y en el oficio, el obrero se sirve de la herramienta; en la fábrica sirve a la máquina. En los dos primeros casos el movimiento del medio del trabajo dimana del obrero, mientras que en el último es el obrero quien tiene que seguir al movimiento. En la manufactura los obreros son miembros de un mecanismo vivo. En la fábrica existe un mecanismo independiente de ellos al cual se incorporan como secuela viva. "El triste tormento de un trabajo infinito, que repite siempre el mismo proceso mecánico, se asemeja al trabajo de Sísifo. El peso del trabajo cae, lo mismo que la roca, constantemente sobre el obrero extenuado." El trabajo mecánico, a la par que mantiene en tensión extrema el sistema nervioso, coarta el juego total del sistema muscular y cohibe toda actividad corporal y espiritual. El mismo alivio de trabajo se convierte en instrumento de tortura, puesto que la máquina no libera al obrero del trabajo, sino que vacía al trabajo de contenido. [...]

«La sumisión técnica del obrero al funcionamiento uniforme del medio de trabajo y la composición peculiar del cuerpo de trabajo por individuos de ambos sexos y de distintas edades, crean una disciplina de cuartel que se transforma en régimen de fábrica perfecto y que desarrolla en su plenitud el trabajo ya antes indicado de la inspección suprema, es decir la división inmediata de los obreros en obreros manuales e inspectores; en soldados de la industria y en oficiales de industria. La principal dificultad en la fábrica automática está en conseguir la necesaria disciplina que haga renunciar a los hombres a sus hábitos de irregularidad respecto al trabajo y

¹⁹ Ídem.

que los identifique con la constante regularidad del gran autómeta.» K. Marx, *El Capital*²⁰.

¿De qué habla cada uno de los dos textos? ¿Crees que puede haber una relación entre los dos textos?

Según el liberalismo el hombre en su estado natural, como vimos anteriormente, busca su interés bajo la libertad natural que le dan sus medios a disposición, pero ¿en el primer texto no entra en contradicción con su propio interés con esa piedad de la que habla Rousseau?

En cambio, al leer el segundo texto, ¿el trabajador o la obrera en esta sociedad será realmente libre, o incluso podrá sobrevivir, bajo las condiciones de la fábrica y el jornal exiguo que le diera su patrón? ¿No resultaría ‘antinatural’ según los principios liberales del hombre que se hace a sí mismo y se autorealiza?

Busca qué es el concepto de «alienación» y qué suponía para Marx en los trabajadores.

Actividad 36

«El cambio fundamental que ha sobrevenido en la sociedad, en el seno de la lucha universal creada por la concurrencia y como resultado inmediato de esta lucha, es la introducción, entre las condiciones humanas, del *proletario*, cuyo nombre, tomado de los romanos, es antiguo, pero cuya existencia es completamente nueva. Los proletarios eran, en la República romana, los hombres sin bienes que no pagaban el censo y que no estaban vinculados a la patria más que por la progenitura (*proles*) que le daban; al igual que nosotros, los romanos habían observado que son quienes no poseen nada los que tienen familias más numerosas ya que no les produce ninguna inquietud criarlas. Además, el proletariado romano no trabajaba, puesto que, en una sociedad que admite la esclavitud, el trabajo es deshonoroso para los hombres libres; vivían casi por completo a costa de la sociedad, de la distribución de víveres que hacía la República. Casi podría decirse que la sociedad moderna vive a costa del proletario, de la parte que le quita de la recompensa de su trabajo. En efecto, según el orden que tiende a implantar la crematística, debe cargarse al proletario con todo el trabajo de la sociedad, permaneciendo ajeno a toda propiedad, viviendo sólo de su salario.» Sismondi, *Estudios sobre Economía Política* (1836)²¹.

¿Quiénes son los proletarios en Roma? ¿Y en el s. XIX quiénes serían? ¿De qué viven uno y otro?

«Nosotros no decimos a los obreros que son los parias de la sociedad moderna, porque esto no sería decirles nada positivo ni preciso. Para encarecer su lastimoso estado no es necesario llamarlos parias, basta llamarlos proletarios, basta llamarlos trabajadores, porque tan discreta y equitativa es la distribución de bienes y de males en el estado social presente, que llamarse propiamente trabajador quiere decir, con elocuencia compendiosa, estar sujeto a las más acerbas tribulaciones humanas; así como no ser trabajador, gozar de lo superfluo con todas sus inmunidades y prerrogativas.

«No llamamos parias a los trabajadores; pero sin metáfora alguna afirmamos que el obrero está supeditado económica y políticamente a la clase poseedora; que la libertad no se ha conquistado para él; que aún existe la estratificación de las clases sociales y que la trabajadora está debajo sufriendo la tiránica pesadumbre de la clase poseyente; que si ha cambiado la forma de las relaciones entre la clase poseedora y la clase que viene desnuda de todas armas a la lucha por la existencia, subsiste el fondo y la esencia de esas relaciones por cuya virtud, o mejor, por cuyo vicio, una parte de la humanidad se alza con el dominio que le da el trabajo ajeno.

«Supeditado económica y políticamente se hallaba el esclavo; supeditado económica y políticamente se hallaba el siervo; supeditado económica y políticamente se halla

²⁰ Ídem.

²¹ Ídem.

el trabajador. Los obreros de hoy —y ellos lo saben, y los que no lo saben lo sienten— son esclavos, son siervos, a quienes se envuelve hipócritamente en una ilusión de libertad. (...) Afirma, pues, en primer término nuestra ignorancia obrera que la clase trabajadora está dominada económica y políticamente por la clase poseyente. Demuéstrenos, si puede, la sabiduría burguesa que esta doble dominación no existe; demuéstrenos que política y económicamente somos iguales a los que para vivir no tienen que vender a diario y bajo pena de muerte su fuerza de trabajo, sino que, al contrario, viven de la compra de esa fuerza y de la apropiación del beneficio de su potencia creadora. Pues bien; de esa doble supeditación que nadie de buena fe puede negar ni aun aquellos que de ella se benefician; de la condición social de la clase trabajadora, durante esta nueva etapa de su opresión que se llama *salariado*, dependen todos sus males colectivos y la mayor parte de sus males individuales; de ese estado nacen, no ya las asperezas y amenazas de conflicto sino el insalvable antagonismo entre trabajadores y burgueses; de ese estado dependen, por lo tanto, los temerosos peligros del capital que pretendéis conjurar con vuestra intervención.» *El partido socialista obrero ante la comisión de reformas sociales*, 1884.

¿Quién es la clase poseedora? Se habla de esclavos, siervos y trabajadores, ¿quiénes serían sus dominadores, quienes poseerían?

«La moderna sociedad burguesa, que se alza sobre las ruinas de la sociedad feudal, no ha abolido los antagonismos de clase. Lo que ha hecho ha sido crear nuevas clases, nuevas condiciones de opresión, nuevas modalidades de lucha, que vienen a sustituir a las antiguas.

«Sin embargo, nuestra época, la época de la burguesía, se caracteriza por haber simplificado estos antagonismos de clase. Hoy, toda la sociedad tiende a dividirse, cada vez más, en dos grandes campos enemigos, en dos grandes clases antagónicas: la burguesía y el proletariado. [...]

«La existencia y la dominación de la clase burguesa tienen por condición esencial la concentración de la riqueza en manos de unos cuantos individuos, la formación e incrementación constante del capital; y éste, a su vez, no puede existir sin el trabajo asalariado. El trabajo asalariado descansa exclusivamente sobre la competencia de los obreros entre sí. Los progresos de la industria, cuyo agente involuntario y pasivo es la burguesía, imponen, en vez del aislamiento de los obreros por la competencia, su unión revolucionaria por la organización. Y así, al desarrollarse la gran industria, la burguesía ve tambalearse bajo sus pies las bases sobre las que produce y se apropia lo producido. Produce, ante todo, a sus propios enterradores. Su caída y el triunfo del proletariado son igualmente inevitables.» F. Engels y K. Marx, *El Manifiesto Comunista* (1848)²².

¿Cuál es el medio por el que el burgués obtiene capital y explota al trabajador? (Se introduce el concepto de *medio de producción*. Luego qué son los *métodos de producción* y se preguntaría al alumno:) ¿De qué métodos de producción creéis que se citan en el texto? (Aquí hablaríamos del materialismo histórico y que el motor de la historia de Marx es la lucha de clases y la lucha por esos medios de producción.)

Actividad 39

«¿De dónde vendrá la revolución? ¿Cómo se anunciará? Es una incógnita. Pero los que observan y reflexionan no se equivocan: trabajadores y explotadores, revolucionarios y conservadores, pensadores y hombres prácticos, todos sienten que está a punto de producirse.

²² Todos los textos, ídem.

«¿Y qué haremos cuando estalle la revolución?

«Todos nos hemos centrado en ese lado dramático de las revoluciones y tan poco en su obra verdaderamente revolucionaria que muchos de nosotros no ven en esos grandes movimientos más que el aparato escénico, la lucha de los primeros días, las barricadas. Pero esas luchas, esas primeras escaramuzas terminan muy pronto; sólo después de la derrota de los antiguos gobiernos comienza la obra real de la revolución.

«[...] Ante una revolución popular, los gobernantes desaparecen con sorprendente rapidez. Huyen, y unos cuantos se van a conspirar a otra parte para un posible regreso.

«[...] Todo el mundo está interesado en participar; los indiferentes de la víspera son quizá los más exaltados. Por todas partes se ve mucha buena voluntad, un vivo deseo de asegurar la victoria. La entrega, en algunos, es absoluta. El pueblo no desea más que ir hacia adelante.

«Todo resulta muy bonito, incluso conmovedor. Pero esto no es aún la revolución. Al contrario, es ahora cuando comienza el verdadero trabajo del revolucionario.» (pp. 73-74). *La Conquista del Pan*, Piotr Kropotkin²³.

¿De qué está hablando el texto?

Está haciendo una crítica a la Comuna de París y otros procesos revolucionarios frustrados, como los de las revoluciones burguesas-liberales. ¿Cuáles pueden ser los objetivos revolucionarios? —Les llamo la atención sobre el título.

Este autor es anarquista y marxista, ¿es contradictorio? Será una influencia para la Revolución Rusa que veremos y Lenin. —Les adelanto esto para recuperar si no este texto después.

Actividad 43

«Pero, de pronto, cuando luchábamos para cruzar un recodo, podíamos vislumbrar unos muros de juncos técnicos de hierba puntiagudos, un estallido de gritos, un revuelo de músculos negros, una multitud de manos que palmoteaban, de pies que pateaban, de cuerpos en movimiento, de ojos furtivos, bajo la sombra de pesados e inmóviles follajes. El vapor se movía lenta y dificultosamente al borde de un negro e incomprensible frenesí. ¿Nos maldecía, nos imprecaba, nos daba la bienvenida el hombre prehistórico? ¿Quién podría decirlo? Estábamos incapacitados para comprender todo lo que nos rodeaba; nos deslizábamos como fantasmas, asombrados y con un pavor secreto, como pueden hacerlo los hombres cuerdos ante un estallido de entusiasmo en una casa de orates. No podíamos entender porque nos hallábamos muy lejos, y no podíamos recordar porque viajábamos en la noche de los primeros tiempos, de esas épocas ya desaparecidas, que dejan con dificultades alguna huella... pero ningún recuerdo.» J. Conrad, *El Corazón de las Tinieblas*²⁴.

Actividad 45

«El día en que acabó la guerra con Rusia, se suspendieron todas las clases para celebrar la victoria japonesa. El ayuntamiento organizó un gran desfile. Todos los estudiantes participarían en la celebración, con el Mapache a la cabeza, y yo desfilaría en el grupo de los profesores.

«Cuando llegamos al punto de partida, miraras donde miraras había colgadas banderas japonesas. Era tal la algarabía, que producía auténtico mareo. En la

²³ Kropotkin, P. (2017). *La Conquista del Pan*. Barcelona: Penguin Random House.

²⁴ https://www.javiercolomo.com/index_archivos/Libros/Conrad.htm (consultada el 29/05/2021).

explanada, había congregados unos ochocientos estudiantes. Habían encargado al profesor de gimnasia que los ordenase en grupos según la clase a la que pertenecieran, y se colocó a un profesor para que desfilara entre cada uno de los grupos. En teoría, se trataba de un plan muy bien pensado, pero cuando se puso en práctica, se demostró que el tiro les había salido por la culata.

«Y es que los estudiantes no sólo eran unos inmaduros —algo lógico dada su edad—, sino también unos caraduras, y enseguida se las ingeniaron para sabotear toda la organización del desfile. Daba igual cuántos profesores hubiera intentando hacerlos marchar en fila. No había manera. Tan pronto se arrancaban a cantar marchas militares sin que nadie se lo ordenara como a entonar gritos de guerra que les hacían parecer una banda de samuráis renegados aterrorizando una ciudad. [...] Como buenos japoneses, aquellos discolos muchachos eran sordos a nuestras palabras, y no dejaban de parlotear. Y no era sólo que hablaran: ¡se dedicaban a burlarse de los profesores con gracias e insultos.» *Botchan*, Natsume Soseki²⁵. (Pp. 189-190)

Tras la lectura, se les preguntará a los alumnos: ¿cuál es la victoria que se refleja? Como es obvio, es improbable que se sepa. Ante esto, se les pedirá a los alumnos que lo busquen en la red. Además, si alguno de los alumnos lo ha sabido, se le pedirá que nos cuenta los motivos de la guerra y si no, que lo busquen. Entonces se preguntará: ¿por qué es tan importante esta victoria para Japón y, en el fondo, para Asia?

Después de esto, se realizará un debate y preguntas sobre qué imagen se da dando de un acto, supuestamente, tan magno y de gran solemnidad. Cómo es posible que un hecho así se lo tomen a guasa. Esto pretende buscar al adolescente que conecte con estos alumnos y vea que nos son tan... diferentes. Por último y más importante: ¿os choca esta imagen con la que, supuestamente, se nos da desde Japón?

Actividad 49

«Lamento tener que confesarlo, muchachos, pero los alemanes no han cambiado de modo de pensar, tal como esperábamos nosotros. Ha cambiado el nombre de sus instituciones, pero no su espíritu. Imagino la decepción de nuestro buen Presidente que ha hecho lo imposible porque los alemanes entrasen en razón y hacerles comprender el horror que por su causa ha asolado al mundo. Pues bien, ¿creéis que han reconocido su error? Nada de eso. Por el contrario, con toda clase de propagandas insidiosas, han intentado minar la moral de nuestras tropas.» (P. 169)

«— Sí, han intentado minar la moral de nuestras tropas, hasta tal punto que el general en jefe ha tenido que dictar órdenes severas para evitarlo. Temo, mis queridos amigos, que nuestro victorioso avance haya sido interrumpido demasiado pronto. Alemania debió ser aplastada por completo. Todo lo que podemos hacer es vigilar y aguardar, y someternos a la decisión de esos grandes hombres que dentro de poco se reunirán en la Conferencia de París. Permitidme, muchachos, que exprese mis votos sinceros para que vuestras heridas sanen rápidamente y estéis de nuevo en disposición de ser útiles a nuestro glorioso ejército, que durante mucho tiempo habrá de permanecer vigilante para seguir defendiendo como americanos y como cristianos la civilización que acabamos de salvar de una furia satánica. Unamos nuestras voces para cantar el himno *Defendamos, defendamos a Jesús*. Estoy seguro de que todos lo conocéis.» (Pp. 169-170)

«— Gracias. —Después de encender una cerilla. Andrews se inclinó para dar fuego a su compañero, y sin poderlo evitar miró su cuerpo mutilado. Bajo la guerrera, vio los pantalones que colgaban vacíos sobre la silla. Sintió un escalofrío. Pensó en las cicatrices que zigzagueaban por sus muslos.» (Pag. 170) Justo tras la perorata del reverendo Skinner:

²⁵ Soseki, N. (2012). *Botchan*. Salamanca: Impedimenta.

«— He sentido la tentación de retorcerle el cuello a ese maldito cura —dijo Andrews de pronto.

«—¿De veras? —dijo el inválido sonriendo y fijando en él sus ojos castaños—. Yo no lo creo mucho peor que los demás. Supongo que en Alemania hay gente así.

«— ¿Crees que hemos salvado la democracia en el mundo?

«—¿Qué diablos puedo saber yo? [Habla de su amigo Olaf...]

«—¿Qué hace ahora tu amigo?

«—Murió en el transporte que le traía a Europa. De la gripe. Hablé con un muchacho de su regimiento. Le arrojaron al mar a la altura de las Azores. En fin, ¡qué le vamos a hacer! Yo no he muerto de la gripe. ¿Otro cigarrillo?» (p. 171). J. D. Passos, *Tres Soldados*²⁶.

Actividad 54

«En el último tramo de su periplo histórico, la Rusia zarista comprendía un inmenso territorio de geografía muy diversa, habitado por múltiples etnias y fragmentado a causa de unas comunicaciones extremadamente rudimentarias. Se extendía desde Polonia y el Mar Báltico al oeste hasta el Océano Pacífico al este, y de los helados páramos del Ártico que la limitaban por el norte a las abrasadoras estepas del Asia Central que la enmarcaban por el sur. Su durísimo clima —frío en invierno y cálido en verano— es de carácter continental. Vastas proporciones del país —como las gélidas y septentrionales extensiones de la tundra y los bosques de la taiga— seguían siendo eriales incultos. Y gran parte de las tierras restantes eran muy poco fértiles. [...]

«El hecho de que hubiera una gran abundancia de tierras, sumado a su escasa productividad, determinó que el desarrollo de la agricultura rusa fuera de tipo extensivo, lo que significa que los primeros campesinos de las antiguas regiones del país penetraron en las soledades agrestes para roturar nuevas tierras a golpe de machete en una larga serie de oleadas colonizadoras. La pobreza de las cosechas también sirvió de acicate para la diversificación: el producto de la agricultura se completaba con la colocación de trampas para obtener pieles, la pesca y la apicultura [...]. Los aldeanos eran pobres, sin duda, pero también básicamente autosuficientes.» Faulkner, *La Revolución Rusa, una historia del pueblo*²⁷.

Actividad 57

«La revolución rusa de 1917 constituye un punto decisivo en la historia, y bien puede ser considerada por los futuros historiadores como el mayor acontecimiento del siglo XX. Al igual que la revolución francesa, continuará polarizando las opiniones durante mucho tiempo, siendo exaltada por algunos el hito en la liberación de la humanidad de la opresión pasada, y denunciada por otros como un crimen y un desastre. Representó el primer desafío abierto al sistema capitalista, que había alcanzado su cenit en Europa a finales del siglo XIX. El hecho de que tuviera lugar en el momento más crítico de la primera guerra mundial, y en parte como resultado de esta guerra, fue más que una coincidencia. La guerra había infligido un golpe mortal al orden capitalista internacional tal y como éste había existido antes de 1914, y había revelado su inestabilidad intrínseca. Se puede pensar en la revolución a la

²⁶ Dos Passos, J. (1955). *Tres soldados*. Barcelona: José Janes Editor.

²⁷ Faulkner, N. (2017). *La Revolución Rusa, una historia del pueblo*. Barcelona: Pasado y Presente.

vez como consecuencia y como causa del declinar del capitalismo.» E.H. Carr, *La Revolución Rusa*²⁸.

¿De qué habla el texto? ¿Qué es lo que la hace especial según autor? ¿Y por qué polariza las visiones sobre la Revolución Rusa?

¿Por qué dice que es un desafío al capitalismo? ¿Y como es que una economía fundamentalmente agraria y feudal podría causar una revolución que pusiera en duda el capitalismo?

Actividad 56

«La dictadura del proletariado es la guerra más abnegada y más implacable de la nueva clase contra un enemigo más poderoso, contra la burguesía, cuya resistencia se halla decuplicada por su derrocamiento —aunque no sea más que en un solo país— y cuya potencia consiste, no sólo en la fuerza del capital internacional, en la fuerza y la solidez de las relaciones internacionales de la burguesía [...].»

«Lo repito, la experiencia de la dictadura triunfante del proletariado en Rusia ha mostrado de un modo palpable al que no sabe pensar o al que no ha tenido la ocasión de reflexionar sobre esta cuestión, que la centralización incondicional y la disciplina más severa del proletariado constituyen una de las condiciones fundamentales de la victoria sobre la burguesía.» *La enfermedad infantil del izquierdismo en el comunismo*, Lenin²⁹. P. 234.

Actividad 58

«mientras que la lucha de los distintos jefes socialistas entre sí pone de manifiesto que cada uno de los llamados sistemas se aferra pretenciosamente a uno de los puntos de transición de la transformación social, contraponiéndolo a los otros, el proletariado va agrupándose más en torno al *socialismo revolucionario*, en torno al *comunismo*, que la misma burguesía ha bautizado con el nombre de *Blanqui*. Este socialismo es la *declaración de la revolución permanente*, de la *dictadura de clase* del proletariado como punto necesario de transición para la *supresión de las diferencias de clase en general*, para la supresión de todas las relaciones de producción en que éstas descansan, para la supresión de todas las relaciones sociales que corresponden a esas relaciones de producción, para la subversión de todas las ideas que brotan de estas relaciones sociales.» K. Marx, *Las luchas de clases en Francia de 1848 a 1850*³⁰.

«"Es completamente erróneo buscar la diferencia entre socialistas y anarquistas en el hecho de que los primeros sean partidarios y los segundos adversarios del Estado. En realidad, la diferencia consiste en que la socialdemocracia revolucionaria quiere organizar una nueva producción social, centralizada, es decir, técnicamente más progresista, mientras que la producción anárquica descentralizada tan sólo implicaría un paso atrás hacia la vieja técnica, hacia la vieja forma de empresa". Esto no es justo. El autor pregunta cuál es la diferencia de actitud entre socialistas y anarquistas frente al Estado, pero no contesta a esta pregunta, sino a otra referente a la actitud de ellos frente a la base económica de la sociedad futura. Es un problema muy importante y necesario, por cierto. Pero ello no implica que se pueda olvidar lo principal en las diferentes actitudes de socialistas y anarquistas ante el Estado. Los socialistas defienden la utilización del Estado contemporáneo y de sus instituciones en la lucha

²⁸ Carr, E. H. (1984). *La Revolución Rusa*. Madrid: Alianza Editorial.

²⁹ Lenin, V. (2014). *Selección de textos*. Madrid: Editorial Agitación.

³⁰ Extraído de marxist.org: <https://www.marxists.org/espanol/m-e/1850s/francia/francia5.htm> (consultado el 29/05/2021).

por la liberación de la clase obrera, y también la necesidad de servirse del Estado para realizar una forma singular de transición del capitalismo al socialismo. Esta forma transitoria es la dictadura del proletariado, que también es un Estado.

«Los anarquistas quieren "suprimir" el Estado, "hacerlo volar" ("sprengen"), como expresa en un pasaje el camarada Nota Bene, atribuyendo equivocadamente ese punto de vista a los socialistas. Los socialistas —el autor cita en una forma muy incompleta, por desgracia, las palabras de Engels alusivas— reconocen la "extinción", el "adormecimiento" gradual del Estado después de la expropiación de la burguesía.» Lenin, *Socialismo y anarquismo*³¹.

¿Qué entendéis aquí por 'dictadura del proletariado'? ¿Sobre cuál quieren imponerse?
¿Este concepto es el mismo de dictadura que el nuestro? ¿Qué supondría esta dictadura?
¿Qué relación puede haber en el segundo texto con el proceso revolucionario?

Actividad 59

«Pero el conflicto se señalaba cada vez más entre la realidad y el programa del comunismo de guerra: la producción no cesaba de bajar y esto no se debía solamente a las consecuencias funestas de las hostilidades, sino también a la desaparición del estímulo del interés individual entre los productores. La ciudad pedía trigo y materias primas al campo, sin darle a cambio más que trozos de papel multicolor llamados dinero por una vieja costumbre. El mujik enterraba sus reservas y el Gobierno enviaba destacamentos de obreros armados para que se apoderaran de los granos. El mujik sembraba menos. La producción industrial de 1921, año que siguió al fin de la guerra civil, se elevó, en el mejor de los casos, a una quinta parte de lo que había sido antes de la guerra. La producción de acero cayó de 4,2 millones de toneladas a 183.000, o sea, 23 veces menos. La cosecha global cayó de 801 millones de quintales a 503 en 1922. Sobrevino un hambre espantosa. El comercio exterior se desmoronó de 2.900 millones de rubios a 30 millones. La ruina de las fuerzas productivas sobrepasa a todo lo que se conoce en la historia. El país, y junto con él, el poder, se encontraron al borde del abismo.

«Las esperanzas utópicas del comunismo de guerra fueron posteriormente sometidas a una crítica extremadamente severa y justa en muchos conceptos. Sin embargo, el error teórico cometido por el partido gobernante sería completamente inexplicable si se olvidara que todos los cálculos se fundaban en esa época en una próxima victoria de la revolución en Occidente. Se consideraba natural que el proletariado alemán victorioso, mediante un reembolso ulterior en productos alimenticios y materias primas, ayudaría a la Rusia soviética con máquinas y artículos manufacturados; y le proporcionaría también decenas de miles de obreros altamente cualificados, técnicos y organizadores. Es indudable que si la revolución social hubiese triunfado en Alemania —y la socialdemocracia fue lo único que impidió este triunfo— el desarrollo económico de la URSS, así como el de Alemania, hubiera proseguido a pasos de gigante, de tal modo que los destinos de Europa y del mundo entero se presentarían actualmente bajo un aspecto completamente favorable. Sin embargo, se puede decir con toda seguridad, que aun si se hubiera realizado esta feliz hipótesis, hubiese sido necesario renunciar al reparto de los productos y regresar a los métodos comerciales.» León Trotsky, *La Revolución Traicionada*³².

³¹ Extraído de marxist.org, en el enlace siguiente: <https://www.marxists.org/espanol/lenin/obras/temas/lenin-socialismo-y-anarquismo.pdf> (consultado en 29/05/2021).

³² <https://www.marxists.org/espanol/trotsky/1936/rt/02.htm> (consultada el 09/06/2021).

Actividad 60

«Las cosechas de ese año y de 1923 fueron excelentes y parecían anunciar un renacimiento de la agricultura soviética; de hecho se exportaron pequeñas cantidades de grano. Se observó que la NEP, al reintroducir los procesos de mercado en el campo, había invertido las medidas igualitarias del comunismo de guerra, potenciando la reaparición del campesino rico, o kulak, como figura clave de la economía rural. El campesino pobre producía para su propia subsistencia y la de su familia. Consumía lo que producía; si se dirigía al mercado era más a menudo como comprador que como vendedor. El kulak producía para el mercado, convirtiéndose en pequeño capitalista; ésta era la esencia de la NEP.[...] En la medida en que no se viera el comunismo de guerra como un avance en el sendero del socialismo, sino como una aberración dictada por las necesidades militares, una respuesta obligada a las urgencias de la guerra civil, la NEP sería una vuelta atrás[...]. Lenin, cuyas posiciones no siempre eran coherentes, llamó a la NEP “una derrota” y “una retirada para un nuevo ataque”. Cuando en el X Congreso Lenin dijo que la NEP se planteaba “seriamente y por largo tiempo” (pero añadió, respondiendo a una pregunta, que un cálculo de veinticinco años era “demasiado pesimista”, dio argumentos a la vez a favor del punto de vista de que la NEP era una corrección deseable y necesaria de los errores del comunismo de guerra y de la concepción de que la NEP a su vez tendría que ser corregida y superada en el futuro. La premisa implícita en el primer punto de vista era la necesaria práctica de tomar en cuenta una economía y una mentalidad campesinas atrasadas; la premisa implícita en el segundo era la necesidad de levantar la industria y no deteriorar más la posición de los obreros industriales que constituían el núcleo principal de la revolución.» (Pp. 50-51) E.H. Carr, *La Revolución Rusa*³³.

Actividad 63

«—Es curioso, Jeanne. Yo me alisté como voluntario. Estaba harto de ser libre y de no hacer nada que valiese la pena. Ahora, en cambio, he aprendido una cosa: que la vida hay que vivirla, y no simplemente tenerla en la mano, como una de esas cajas de bombones que nadie come. —Ella le miró sin comprenderle—. Lo que quiero decir es que todavía no saco bastante partido de la vida, Jeanne —añadió Andrews—. Vámonos de aquí.» (P. 251)

«Andrews observó la agilidad con que la lanzaba. También aquel muchacho sería introducido en un molde que le transformaría en un cuerpo exactamente igual a otro; sus ágiles movimientos se harían mecánicos al manejar las armas; su curioso e impaciente cerebro sería reducido al servilismo. Construida la empalizada, ninguna oveja se atrevería a escapar. A los que no se conforman con ser ovejas se les llamaba desertores, los cuales se veían amenazados por el cañón de todos los rifles y tenían pocas posibilidades de sobrevivir. Sin embargo, los hombres habían conseguido librarse de muchas otras pesadillas. El individuo que, erguido, aguarda valerosamente la muerte, ahuyenta toda pesadilla.»³⁴ (P. 323)

¿Cuál es la idea que muestra el primer texto? ¿Qué relación tiene con el segundo?

¿Cuál es la visión del Ejército y de la guerra que se da? ¿Qué tipo de hombre crea?

³³ Carr, E. H. (1984) *La Revolución Rusa*. Madrid: Alianza Editorial.

³⁴ Dos Passos, J. (1955). *Tres soldados*. Barcelona: José Janes Editor.

Actividad 71

«—Pero nosotros respondimos a balazos también. Luego, la cosa fue creciendo hasta tomar el volumen que tiene ahora y lo que os voy a decir os parecerá una idiotez y una imposibilidad, pero si lo pensáis veréis que tengo razón. Quiero decir que si cuando mataron al primer compañero nuestro hubiéramos respondido por ejemplo condenando la violencia y abriendo una suscripción para la familia de la víctima, y en el mismo periódico otra para allegar fondos y costearle al asesino la entrada en un hospital de enfermos mentales y dedicándole palabras de amistosa compasión — por muy estúpido que a primera vista os parezca—, en pocos días habríamos desarmado a todos los pistoleros del campo contrario. Ya sé que os parece una solución imbécil, pero generalizando ese punto de vista...

«—La no resistencia al mal, de Gandhi —interrumpió López, desdeñoso, masticando con una expresión adormecida en los ojos.

«—¿Pero no lo admiras tú, a Gandhi? —el comandante afirmó y dos o tres más dijeron lo mismo—. Entonces, si lo admiras, ¿por qué hablas de él con desprecio? ¿Es que te consideras superior porque matas? La verdad es que matas por desesperación y porque no tienes valor para matarte tú mismo.

«—Que lo digas, Garcés —saltó Cefe, nervioso—. A este le han fallado las cosas importantes en la vida.»³⁵

Actividad 75

«Lo implacablemente imprevisto, que había dado un vuelco erróneo, era lo que en la escuela estudiábamos como “historia”, una historia inocua, donde todo lo inesperado en su época está registrado en la página como inevitable. El terror de lo imprevisto es lo que oculta la ciencia de la historia, que transforma el desastre en épica.» (P. 132) P. Roth, *La Conjura de América*³⁶.

«Estaba en la cámara frigorífica de la carne la noche que Dresde fue destruida. Arriba se oían ruidos como los pasos de un gigante. Eran bombas de alto explosivo. Los gigantes andaban y andaban. La cámara frigorífica era un refugio muy seguro. Lo único que ocurrió allí abajo fue una lluvia ocasional de cal. Allí estaban los norteamericanos, cuatro guardias, unos cuantos animales muertos y nadie más. Los demás guardias habían vuelto, antes de que empezara el bombardeo, a la seguridad de sus casas. Los estaban matando con sus familias.

«Es lo que hay.

«A las chicas a las que Billy había visto desnudas también las estaban matando, en un refugio mucho más superficial en otra parte de los corrales.

«Es lo que hay.

«De vez en cuando un guardia subía las carreteras para ver qué ocurría fuera, luego bajaba y susurraba a los demás guardias. Había una tormenta de fuego. Dresde era una llama gigantesca. La llama devoraba cualquier cosa que fuese orgánica y pudiera arder.

³⁵ J. Sender, R. (2003). *Crónica del Alba*, 3. Madrid: Alianza Editorial.

³⁶ Roth, P. (2020). *La conjura contra América*. Barcelona: Pinguin Random House.

«No fue seguro salir del refugio hasta el mediodía del día siguiente. Cuando los norteamericanos y los guardias salieron, el cielo estaba negro por el humo. El sol era una irritada cabeza de alfiler. Dresde parecía la luna, no quedaban más que minerales. Las piedras estaban calientes. Todo el mundo en los alrededores había muerto.

«Es lo que hay.» (Pp. 169-170) K. Vonnegut, *Matadero Cinco*³⁷

«¿Qué queréis que vea cuando miro el espejo? Este mundo vacío, como una habitación abandonada a toda prisa, el libro en el suelo, desgarrado, desgarrado... ¿Qué se hizo de este universo de la Biblioteca Rosa donde se contaba con céntimos y se pasaban las fronteras sin prestar atención? Ya podíamos ver las nubes llegando por el horizonte, ya profetizar la tragedia, ¿quién podía imaginarla en su propia casa, derribadas las puertas, dispersada la paciencia, las pobres cosas que creíamos haber adquirido, y estábamos allí, en el terror o la rebelión, aferrándonos a lo que parecía estar por encima de la duda, encontrando aún fuerza para sobrevivir en la antigua confianza? 40... en junio, quién me había dicho, aún puedo verlo, un muchachote asustado, muy moreno, un podador de árboles de las Landas torpe sin sus zancos: ¡A pesar de todo..., a pesar de todo... Francia no es España! Como yo, cuando hablaba a Michel poco antes... Era de risa. Haber sido educado en la idea de una geografía inmutable, las fronteras, los departamentos, las subprefecturas... Y ahora, mírate en tu atlas, no podrás encontrarte, no te reconocerás, no podrás verte más: ¡es peor que los espejos! ¿Dónde está, nuestra imagen escolar? La piel de zapa... Pronto Francia dejará de ser Francia. [...] Y todo aquí, a quienes han matado, desconocidos, amigos de siempre o de un día, los que han muerto con su creencia en la boca. ¿Te acuerdas de los gritos, en Lyon, que salían del hotel Terminus? ¿Y los cadáveres, en la plaza Bellecour, un día delante de aquel bar a donde los había llevado, sacándoles de la cárcel? *El que creía en el cielo* llevaba un libro rojo en el bolsillo, me dijeron más tarde, una novia, ah, eso es, tomar el asunto por un lado personal, pero si hubiese sabido antes... Otros, delante de los fusiles, quedándoles tan pocas palabras en la boca, apenas el tiempo de un grito, su país, aún supieron arrojar a sus verdugos ese único reto, Stalin... Qué amargo es, amargo, pienso en ti Michel, en lo que habría sido el futuro con los que soñaban vivir según la justicia, tanto del cielo como de los hombres.

«¿Qué desorden, Dios mío, qué desorden! No sólo yo perdí mi imagen. Un siglo entero no puede comparar su alma a lo que ve. Y nos contamos por millones, los hijos extraviados del inmenso divorcio.» (Pp. 59-60) L. Aragon, *Tiempo de Morir*³⁸.

Actividad 93

«"El rasgo característico de este periodo —concluye el autor— es, por consiguiente el reparto de África y Polinesia". Como ni en Asia ni en América hay tierras desocupadas, es decir, que no pertenezcan a ningún Estado, hay que ampliar la conclusión de Supan y decir que el rasgo característico del periodo que nos ocupa es el reparto definitivo del planeta, definitivo no en el sentido de que sea imposible *repartirlo de nuevo* —al contrario, nuevos repartos son posibles e inevitables—, sino en el de que la política colonial de los países capitalistas *ha terminado ya* la conquista de todas las tierras no ocupadas que había en nuestro planeta. Por vez primera, el mundo se encuentra ya repartido, de modo que lo que en adelante puede efectuarse son *únicamente* nuevos repartos, es decir, el paso de territorios de un 'propietario' a otro, y no el de un territorio sin propietario a un 'dueño'.

³⁷ Vonnegut, K. (2020). *Matadero Cinco. La Cruzada de los Niños*. España: BlackiesBooks.

³⁸ Aragon, L. (1969). *Tiempo de morir*. Barcelona: Editorial Lumen.

«Vivimos por consiguiente, en una época peculiar de la política colonial mundial que se halla íntimamente relacionada con la “fase moderna de desarrollo del capitalismo”, con el capital financiero.» V. Lenin, *El Imperialismo, fase superior del capitalismo*³⁹.

³⁹ <https://www.marxists.org/espanol/lenin/obras/oe12/lenin-obrasescogidas05-12.pdf> (consultado el 02/06/2021). P. 191.

ANEXO 3. Textos de la Unidad Didáctica.

Actividad 2

«Arrojados al seno de la libertad, han de edificar de nuevo el orden y la justicia; no quieren seguir dejándose engañar por los ingenieros y los demagogos, odian la obra del hombre en todas sus manifestaciones estatales y técnicas, pero no se atreven a rebelarse contra ese malentendido milenarismo ni a provocar la terrible revolución del conocimiento que llevaría a reconocer que dos y dos ya no pueden sumarse.» *Esch o la anarquía*, de la Trilogía de los Sonámbulos, H. Broch.

«A las muchas intolerancias y limitaciones que llenaron la época inmediatamente anterior a la guerra, y de las que en la actualidad nos avergonzamos con razón, habría que añadir también la total incompreensión de cualquier fenómeno que cayera fuera del ámbito de un mundo que se juzgaba absolutamente racional. Y dado que entonces se acostumbraba a considerar obligatoria la cultura occidental y sus formas de pensamiento y, por el contrario, todo lo demás era considerado carente de valor, se tendía con facilidad a incluir en la categoría de subeuropeos o despreciables todos los fenómenos que no correspondieran a una inequívoca racionalidad.» (Pp. 480-481) *Huguenau o el realismo*⁴⁰, de la Trilogía de los Sonámbulos, H. Broch.

«Pero siempre hay momentos en la historia en los que quienes se atreven a decir que dos más dos son cuatro están condenados a morir. El asunto no es saber cuál será el castigo o la recompensa tras esto, sino saber si dos y dos son o no cuatro.» (P. 122) *La Peste*, de A. Camus⁴¹.

Con estos textos comparamos dos visiones de dos escritores. El primer libro fue escrito alrededor de los primeros años treinta y Camus después de la guerra. En el caso del primero fragmento es un escrito ambientado en la preguerra y el segundo durante la Gran Guerra, mientras el de Camus en un momento indeterminado de los años 40s. aunque pensando en el momento de la II Guerra Mundial y usando la metáfora de la peste como sinónimo de la guerra, el mal de la guerra. En el primero y el tercero fragmento se usa la idea de dos y dos para explicar el pensamiento irracional. Aunque son opiniones, en teoría, enfrentadas, en el fondo del análisis no lo son tanto. El texto del medio es una aclaración al primer texto, una justificación de la siguiente novela que hace Broch, muy interesante y necesaria. El primer texto habla del protagonista, Esch, un personaje caótico ideológica e intelectualmente, que está en contra del orden actual, pero no tiene claro cómo cambiarlo ni para qué. Ese caos es lo que representa la necesidad de plantearse si dos y dos son cuatro en el contexto prebélico. Y así lo justifica el autor en el segundo fragmento que lo se considera racional y lógico es nada más y nada menos que una Verdad absoluta (casi platónica) dictada por Occidente. En cambio, Camus habla tras la guerra y el desastre del nazismo, como pensamiento irracional y destructor, en donde se regía por una irracionalidad del líder y el movimiento fascista.

Preguntas para el texto.

Tras poner en contexto cada fragmento, ¿de qué hablan los textos? ¿Qué es lo que plantean?

¿Qué diferencia hay entre la idea de sumar dos y dos y el pensamiento lógico?

Actividad 4

«—¿Qué es una revolución? —preguntó Fuselli sorprendido.

«El francés volvió sus ojos negros y escrutadores hacia él.

«—Me refiero a acabar de una vez con esta carnicería, a derrocar al gobierno de capitalistas, a hacer la revolución social.

«—Tengo entendido que en Francia existe ya la república.

⁴⁰ Broch, H. (2016). *Trilogía de los Sonámbulos*. Barcelona: Penguin Random House.

⁴¹ Camus, A. (2019). *La Peste*. Venezuela: Lucemar.

«—Una república como la vuestra.

«—Hablas como un socialista —dijo Fuselli—. En América fusilan a quien se atreve a hablar así.

«—¿Lo estás viendo? —dijo Eisenstein dirigiéndose al francés.

«—¿Todos piensan igual?

«—Menos unos cuantos. Créeme, esto no tiene arreglo —dijo Eisenstein escondiendo la cara entre las manos—. Algunas veces me dan tentaciones de pegarme un tiro.

«—Siempre es mejor pegárselo a otro. Da resultados más positivos —repuso el francés.» *Tres Soldados*, J. D. Passos⁴². (P. 74)

Se pregunta a los alumnos una serie de preguntas como: ¿Cuál es la razón que motiva a la última respuesta? ¿Qué diferencia hace el texto entre una república y la que se busca?

Actividad 8

«Porque el fascismo es contrario al socialismo, que inmoviliza el movimiento histórico en la lucha de clases e ignora la unidad del Estado, que funde las clases en una sola realidad económica y moral; y, análogamente, está en oposición al sindicalismo clasista. [...] las exigencias reales que fueron la causa del movimiento socialista y sindicalista, el fascismo quiere sean reconocidas y hacerlas valer en el sistema corporativo, donde aquellos intereses se concilian en la unidad del Estado.»

El Fascismo —La Doctrina del Fascismo—, Benito Mussolini (pp. 59-60).

Actividad 9

«La concepción fascista está en contra del liberalismo clásico, nacido de la necesidad de reacción contra el absolutismo, y que ha terminado su función histórica una vez que el Estado se transformó en la conciencia y voluntad del pueblo. El liberalismo negaba al Estado en los intereses del individuo particular: el fascismo reafirma al Estado como realidad verdadera del individuo. Y si la libertad debe ser atributo del hombre real, y no del fanteoche abstracto en quien pensaba el liberalismo individualista, el fascismo es partidario de la libertad. Y de la sola y única libertad que puede ser cosa seria, la libertad del Estado y del individuo dentro del Estado. Ya que para el fascista todo está en el Estado, nada humano o espiritual existe, y tanto menos valor tiene fuera del Estado. En tal sentido, el fascismo es totalitario, y el Estado fascista, síntesis y unidad de todos los valores, interpreta, desarrolla y patentiza toda la vida del pueblo.»

El Fascismo —La Doctrina del Fascismo—, Benito Mussolini (p. 59)⁴³.

Actividad 10

«El hombre del fascismo es un individuo que es nación y patria, ley natural que une conjuntamente al individuo y a la generación en una tradición y en una misión, que suprime el instinto de la vida limitada al estrecho círculo del placer para instaurar en el deber una vida superior, libre de los límites del espacio y del tiempo: una vida en la cual el individuo, por medio de su misma abnegación, por el sacrificio de sus

⁴² Citado anteriormente.

⁴³ Mussolini, B. (1934). *El Fascismo —La Doctrina del Fascismo—*. Madrid: Librería de San Martín.

intereses particulares, de su misma muerte, realiza aquella existencia, toda espiritual, en la cual se condensa su valor de hombre.»

El Fascismo —La Doctrina del Fascismo—, Benito Mussolini (pp. 54-55)⁴⁴. Año de Publicación: 1932.

Actividad 12

«La definición puede ser ésta: El Consejo Nacional de las Corporaciones es en la economía italiana lo que el Estado Mayor en el Ejército: el cerebro pensante que prepara y coordina. La semejanza militar. No os desagradará, porque la economía italiana tiene que combatir en verdad, una ruda e incesante guerra que requiere un Estado Mayor, mandos y tropas que se hallen a la altura de la situación para la misión que se les confía.

«(...) En el artículo 12 está toda la corporación, tal como la entiende y la quiera el Estado fascista. En las corporaciones, el sindicalismo fascista encuentra su meta. El sindicalismo, de cualquier índole, tiene un proceso que podría llamarse común, salvo en los métodos; se comienza por la educación del individuo a la vida asociativa; se continúa con la estipulación de los contratos colectivos, se efectúa la solidaridad de asistencia mutua, se perfecciona la habilidad profesional. Pero mientras el sindicalismo socialista, por el camino de la lucha de clases desemboca en la política con su programa de supresión de la propiedad privada y de la iniciativa individual, el sindicalismo fascista, a través de la colaboración de las clases, desemboca en las corporaciones, que dan a la colaboración armonía y sistema, defendiendo la propiedad pero elevándola a función social, respetando la iniciativa privada, pero en el ámbito de la vida y de la economía de la nación.

«El sindicalismo no puede ser un fin en sí: o se convierte en socialismo político o en corporaciones fascistas. Sólo en las corporaciones se realiza la unidad económica en sus diversos elementos: capital, trabajo y técnica.»

Benito Mussolini. *Discurso en el Consejo Nacional de las Corporaciones*. 22 de abril de 1930⁴⁵.

Actividad 13

«Pero la verdad es que no existe ninguna esencia del fascismo en cuanto tal. La esencia entre 1922 y 1923 emanaba de un determinado sistema de relaciones de fuerzas que existía en la sociedad italiana. Hoy, este sistema ha cambiado profundamente, y hasta cierto punto la “esencia” se ha evaporado. La característica distintiva del fascismo es que ha logrado con éxito una organización de masas para la pequeña burguesía. Es la primera vez en la historia que sucede algo así. La originalidad del fascismo consiste en haber encontrado la forma adecuada de organización para una clase social que siempre ha sido incapaz de alcanzar ningún cohesión o ideología unitaria: esta forma de organización es el ejército movilizad. [...] Sólo existe un agregado mecánico, indiferenciado e imposible de distinguir desde el punto de vista de las capacidades intelectuales y políticas, que sólo vive porque ha adquirido en la guerra civil un fortísimo *sprit de corps*, groseramente identificado con la ideología nacional. Fuera de la esfera de la organización militar,

⁴⁴ Mussolini, B. (1934). *El Fascismo —La Doctrina del Fascismo—*. Madrid: Librería de San Martín.

⁴⁵ Extraído de: <http://www.claseshistoria.com/> (consultado el 20/06/2021).

el fascismo no ha dado y puede dar nada; e incluso en esa esfera, lo que puede dar es muy relativo.» De *L'Unita*, el 26 de agosto de 1924, Antonio Gramsci⁴⁶.

«En el campo económico, el fascismo actúa como instrumento de la oligarquía industrial y agraria para concentrar en manos del capitalismo el control de todas las riquezas del país. Esto no puede dejar de provocar el descontento en la pequeña burguesía que con la llegada del fascismo creyó que había llegado el momento de su dominio.

«El fascismo adopta toda una serie de medidas para favorecer una nueva concentración industrial (abolición del impuesto de sucesiones, política financiera y fiscal, refuerzo del proteccionismo), acompañadas de otras iniciativas a favor de los grandes propietarios y en contra de los pequeños y medianos agricultores (impuestos, gravámenes sobre los granos, “batalla del grano”).» *Tesis de Lyon*, Antonio Gramsci⁴⁷.

Actividad 15

Resultados electorales en Alemania entre 1920 y 1933:

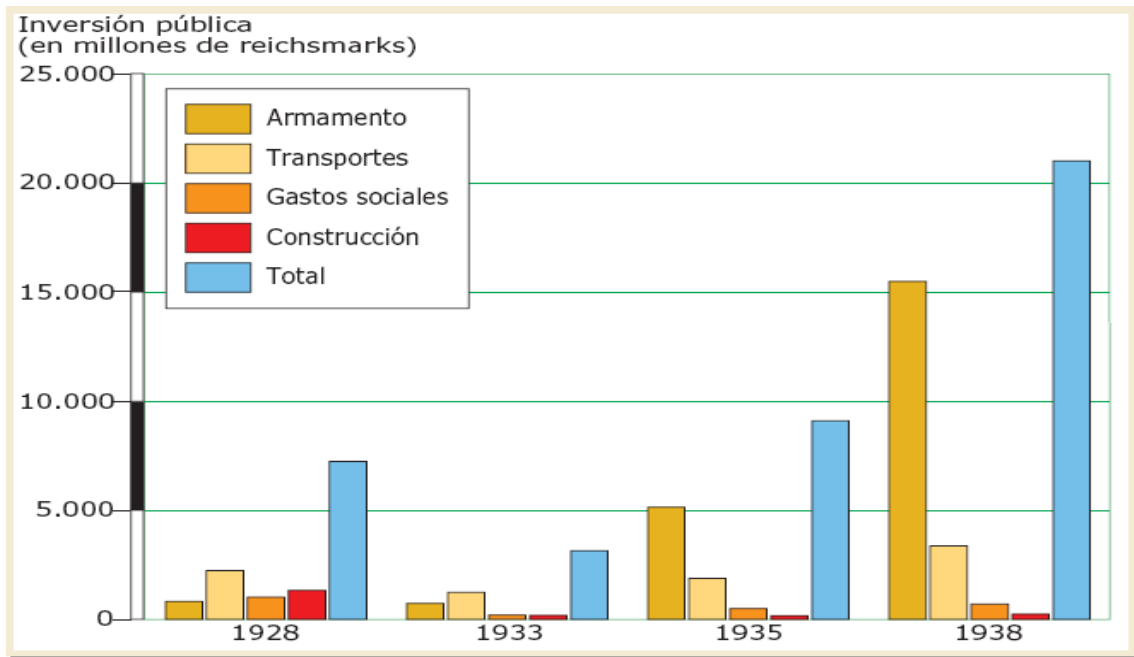
Partidos Políticos en el Reichstag	Junio 1920	Mayo 1924	Dic. 1924	Mayo 1928	Sept. 1930	Julio 1932	Nov. 1932	Marzo 1933
Partido Comunista (KPD)	4	62	45	54	77	89	100	81
Partido Social Demócrata (SPD)	102	100	131	153	143	133	121	120
Partido Centro Católico (BVP)	65	81	88	78	87	97	90	93
Partido Nacionalista (DNVP)	71	95	103	73	41	37	52	52
Partido Nacional Socialista (NSDAP)	-	-	-	12	107	230	196	288
Otros Partidos	98	92	73	121	122	22	35	23

Adaptado de James E. y Suzanne Pool, *Who Financed Hitler: The Secret Funding of Hitler's Rise to Power 1919 - 1933*, p. 494.

Actividad 16

⁴⁶ Gramsci, A. (2017). *Escritos. Antología*. Madrid: Alianza Editorial. Pp. 136-137.

⁴⁷ Ídem, pp. 152-153.



Actividad 17

«Solo una vez, en cuarto curso, sucedió que Diederich olvidó todo escrúpulo, actuó ciegamente y llegó a ser el opresor ebrio de triunfo. Como era de rigor, solía burlarse del único judío de su clase, pero esta vez procedió a realizar un acto insólito. Con los tacos de madera que servían para dibujar construyó una cruz sobre la mesa del profesor y obligó al judío a arrodillarse ante ella. Lo mantuvo bien sujeto, pese a toda resistencia. ¡Él era fuerte! Lo que hacía fuerte a Diederich era el aplauso a su alrededor, la muchedumbre de la que surgían brazos que le ayudaban, la mayoría apabullante de dentro y de fuera. A través de él actuaba la cristiandad de Netzig. ¡Qué bien se sentía uno con una responsabilidad compartida y una autoconciencia colectiva!

«Después de que se disipase la euforia se extendió un ligero pánico, pero el rostro del primer profesor con el que se encontró Diederich le devolvió todo su valor: lo miraba con una benevolencia perpleja. Otros le mostraron abiertamente su aprobación. Diederich les sonreía con humilde complicidad. Todo le fue más fácil desde entonces. La clase no podía rehusar su respeto a quien gozaba del favor del nuevo profesor. Bajo su tutela, Diederich llegó a ser el primero de la clase y su vigilante secreto. Más tarde mantendría el segundo de estos puestos de honor. Era buen amigo de todos, y cuando contaban sus gamberradas, reía con una risa cordial, como un joven formal que fuese indulgente con la ligereza de los otros. Y luego, en el recreo, mostraba al profesor el parte de la clase y lo informaba. También le soplaba los motes de los profesores y las palabras insultantes dirigidas contra ellos. Temblaba aún en su voz, ahora que las repetía, algo del voluptuoso espanto con el que las había escuchado con los ojos bajos. Cuando se atacaba de cualquier manera a los poderosos, sentía cierta satisfacción viciosa, algo que se movía muy en el fondo, casi como un odio que para saciarse tomaba un par de bocados rápidos, furtivos. Delatando a los otros expiaba su propia excitación pecaminosa.

«[...]Por lo demás, a lo largo de los años de escuela fue aprobando todas las asignaturas, sin superar en ninguna el mínimo exigido y sin saber sobre el mundo

absolutamente nada que no entrase en la lección.» (Pp. 10-12). *El Súbdito*, de Heinrich Mann. Año de publicación: 1918⁴⁸.

Actividad 18

«Nuestra misión es aparecer como los libertadores del trabajador. Debemos hacerles creer que van a salir de la opresión si ingresan en nuestros ejércitos socialistas, anarquistas y comunistas. Debemos hacerles ver que les ayudamos con espíritu de fraternidad, que estamos animados por esa solidaridad humana que pregona nuestra masonería socialista.»

Los Protocolos de Sión, Sergei Nilus (propaganda rusa), p. 7. Año de publicación de 1903.

«Con el advenimiento de nuestro reinado, se disertará sobre las grandes conmociones que han empujado a la humanidad finalmente a nuestro régimen benéfico. ¿Quién descubrirá entonces que dichas conmociones fueron provocadas por los judíos de acuerdo a un plan político que nadie descubrió durante largos siglos?»

Los Protocolos de Sión, Sergei Nilus (propaganda rusa), p. 26. Año de publicación de 1903⁴⁹.

«La del intercambio comercial es la profesión a la que contribuye el judío en mucha mayor proporción que ningún otro pueblo. No importa rebajarse a la compra de trapos viejos; la cuestión es comerciar. Desde la compraventa de ropa usada hasta el absoluto dominio del comercio mundial y de la Hacienda de los Estados, el judío siempre demostró las mejores aptitudes.»

El judío internacional, Henry Ford, p. 3. Año de Publicación: 1920⁵⁰.

Actividad 19

«Las primeras cartas, las que tienen importancia, son casi todas de jóvenes (que dicen que lo son o que del texto se desprende que lo son), con excepción de una que me mandó en 1962 el doctor T. H. de Hamburgo, y que reseño primero porque tengo prisa en liberarme de ella. Traduzco los pasajes más sobresalientes, respetando su chabacanería:

«Egregio doctor Levi:

«Su libro es el primero entre todos los relatos de los sobrevivientes de Auschwitz que haya llegado a nuestro conocimiento. Nos ha conmovido profundamente a mi mujer y a mí. Ahora, ya que usted, después de todos los horrores que ha vivido, se dirige una vez más al pueblo alemán para «comprender», «para despertar un eco», voy a intentar darle una respuesta. Pero no será más que un eco: ¡nadie puede «entender» tales cosas! [...].

«[...] de un hombre que no cree en Dios puede temerse todo: ¡no tiene freno, no tiene límite! Y pueden aplicársele las palabras del Génesis, 8,21: «Porque la intención del corazón humano es malvada desde la juventud», modernamente explicadas y demostradas por los tremendos descubrimientos del psicoanálisis de Freud en el terreno del inconsciente, que usted con toda seguridad conoce. En todos los tiempos se ha desencadenado el Diablo, sin freno, sin sentido: persecuciones de los judíos y de los cristianos, exterminios de pueblos enteros en

⁴⁸ Mann, H. (2002). *El Súbdito*. Madrid: EDAF.

⁴⁹ Obtenida de: <https://TheVirtualLibrary.org>.

⁵⁰ Extraído de: <https://onemorelibrary.com/index.php/es/libros/ciencias-sociales/book/ciencia-politica-182/el-judio-internacional-1456>.

América del Sur, de indios en América del Norte, de los godos en Italia bajo Narsés, persecuciones horribles y matanzas en el transcurso de las revoluciones francesa y rusa. ¿Quién podría «entender» todo eso?

«Usted, sin embargo, espera una contestación concreta a la pregunta de por qué Hitler llegó al poder y por qué a continuación nosotros no nos sacudimos su yugo. Ahora bien, en 1933 [...] todos los partidos moderados desaparecieron y no quedó más que la elección entre Hitler y Stalin, el Nacionalsocialismo y el Comunismo, de fuerzas casi iguales. A los comunistas los conocíamos por las distintas grandes revoluciones ocurridas después de la primera guerra. Hitler nos hacía desconfiar, es cierto, pero parecía un mal menor. No nos dimos cuenta al principio de que todas sus grandes palabras eran mentira y traición. En política exterior conseguía un éxito tras otro; todos los Estados mantenían relaciones diplomáticas con él, y el primero en firmar un concordato con él fue el Papa. ¿Quién podía sospechar que estábamos cabalgando (sic) a un criminal y un traidor? Y, sin embargo, a los que son traicionados no se los puede culpar.

«Y ahora la cuestión más difícil, su odio insensato contra los judíos: pues bien, ese odio nunca fue popular. Alemania se contaba entre los países más amigos de los judíos del mundo entero. Nunca, por lo que he oído y leído, durante toda la época hitleriana del principio al fin, nunca se ha sabido de un caso espontáneo de ataque a los judíos o de agresión. Por el contrario, siempre de intentos (peligrosísimos) de ayudarles.

Llego ahora a la segunda cuestión. La rebelión en un Estado totalitario es imposible. El mundo entero, en su momento, no ha podido ayudar a Hungría de ninguna manera [...]. Mucho menos podíamos resistir nosotros solos. No hay que olvidar que, después de todas las luchas de resistencia, sólo el día 20 de julio de 1944 millares y millares de oficiales fueron ajusticiados. Ya no se trataba de «una pequeña camarilla», como dijo Hitler después.

«Querido doctor Levi (me permito llamarle así, porque quien ha leído su libro no puede sino quererlo), no encuentro excusas, no encuentro explicaciones. La culpa pesa gravemente sobre mi pobre pueblo traicionado y descarriado. Alégrese con la vida que le ha sido devuelta, con la paz y con su hermosa Patria, que yo también conozco. También en mi biblioteca están Dante y Bocaccio.

«Su devotísimo T.H.»

Los Hundidos y los Salvados, (3 libro en) *Trilogía de Auschwitz*, Primo Levi, pp. 541-543.

«Que de las culpas y los errores debe responderse por sí mismo, pues de otra manera toda huella de civilización desaparecería de la faz de la Tierra, como había desaparecido del Tercer Reich. Que sus datos electorales estaban bien para un niño: en las elecciones políticas de noviembre de 1932, las últimas libres, los nazis habían obtenido 196 escaños en el Reichstag, pero cerca de los comunistas, con 100 escaños, y de los socialdemócratas, que no eran extremistas ni mucho menos, odiados también por Stalin, y que habían tenido 121. Que, sobre todo, en mi estantería, junto a Dante y Bocaccio, tengo *Mein Kampf*, «Mi lucha», escrito por Hitler muchos años antes de llegar al poder. Que este hombre funesto no era un traidor. Era un fanático coherente, de ideas extraordinariamente claras: nunca las había cambiado ni escondido. Quien le había votado había votado por sus ideas. En su libro no falta ni la sangre ni el suelo patrio, el espacio vital, el judío como enemigo eterno, los alemanes que representan «la mejor humanidad sobre la Tierra», los demás países considerados directamente como instrumentos para el dominio del pueblo alemán.

No se trataba de «grandes palabras»; tal vez Hitler dijese otras, pero éstas no las desmintió nunca.

«En cuanto a los resistentes alemanes, hay que rendirles honor, pero verdaderamente los conjurados del 20 de julio de 1944 se habían puesto en acción demasiado tarde. Para terminar, escribí:

«Su afirmación más audaz es la que se refiere a la impopularidad del antisemitismo en Alemania. Fue el fundamento del verbo nazi, desde sus principios: era de naturaleza mística, los judíos no podían ser el «pueblo elegido por Dios» puesto que lo eran los alemanes. No hay página ni discurso de Hitler donde el odio a los judíos no sea remachado hasta la saciedad. No era marginal al nazismo: era su centro ideológico. Y además, ¿cómo pudo el pueblo «más amigo de los judíos» votar a su partido, y alabar al hombre que definía a los judíos como los primeros enemigos de Alemania, y como objetivo de su política tenía el de «destruir la hidra judaica»?

«En cuanto a las ofensas y a las agresiones espontáneas, su misma frase resulta ofensiva. Ante los millones de muertos, me parece ocioso y odioso discutir si se trató o no de agresiones espontáneas: por lo demás, los alemanes están poco inclinados a la espontaneidad. Pero puedo recordarle que nada obligaba a los industriales alemanes a servirse de esclavos hambrientos más que su propio provecho; que nadie obligó a la sociedad Topf (hoy floreciente en Wiesbaden) a construir los enormes crematorios múltiples de los Lager; que puede que a los SS se les ordenase que mataran a los judíos, pero que el enrolamiento en las SS era voluntario; que yo mismo encontré en Katowice, después de la liberación, montones de paquetes impresos en los cuales se autorizaba a los padres de familia alemanes a retirar gratis vestidos y zapatos de adultos y de niños de los alemanes de Auschwitz; ¿es que nadie se preguntaba de dónde procedían tantos zapatos de niños? ¿Y nunca ha oído hablar de una Noche de los Cristales? ¿O cree que todos los crímenes cometidos aquella noche fueron impuestos por la ley?

«Que hubo intentos de ayuda, lo sé, y sé que eran peligrosos; también sé, por haber vivido en Italia, que «no hay posibilidad de rebelión en un Estado totalitario»; pero también sé que hay mil maneras, mucho menos peligrosas, de manifestar la solidaridad propia para con el oprimido, y que fueron frecuentes en Italia, incluso luego de la dominación alemana, mientras que en la Alemania de Hitler muy raramente se ponían en práctica.»

Los Hundidos y los Salvados, (tercer libro en) *Trilogía de Auschwitz*, Primo Levi, pp. 543-545⁵¹.

⁵¹ Levi, P. (2018). *Trilogía de Auschwitz*. Barcelona: Austral.