



**Facultad de Educación**

**MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA**

**Estudio de las comunidades indígenas de Norteamérica: una mirada al  
pasado a través de metodologías activas para la resolución de los  
desafíos del futuro**

**North American Indigenous Communities Study: A Look into the Past  
through Active Methodologies to Solve the Challenges of the Future**

**Alumna: Ana Romano Galdó**

**Especialidad: Geografía e Historia**

**Tutora: Adelina Calvo Salvador**

**Curso: 2021 - 2022**

**Fecha: 13 de junio de 2022**

## **RESUMEN:**

Desde finales del siglo XIX, diversos investigadores comenzaron a ver en la enseñanza de la historia a partir de problemas sociales relevantes una vía para formar al alumnado a la hora de afrontar de forma activa los desafíos del mundo en que vivían. Partiendo de Norteamérica, y ganando adeptos en otros lugares como Reino Unido o el mundo francófono, estas propuestas han ido gozando de cada vez más relevancia en nuestro propio país, siendo un pilar clave dentro de la reforma educativa vigente. El presente trabajo pretende, además de analizar el valor educativo de esta corriente pedagógica, ilustrar cómo ésta puede ser llevada a la práctica mediante la creación de una propuesta didáctica para 4º de la ESO. Para ello, se pondrá el foco en las comunidades indígenas de Norteamérica para que el alumnado, partiendo de los problemas que afrontan en la actualidad estos grupos, rastreen el origen de los mismos y, a su vez, pongan la mirada en la resolución de estos desafíos de cara al futuro.

**Palabras clave:** educación basada en problemas sociales relevantes; currículum de Historia; Norteamérica; indígena.

## **ABSTRACT:**

Since the late 19th century, several researchers began to see in the problem-centred History curriculum a way of preparing students to actively face the challenges of the world they lived in. Starting in North America and gaining followers in other places such as the United Kingdom or the French-speaking world, these approaches have been gaining more popularity in our own country, being a key component within the current educational reform. This project aims, in addition to analysing the educational value of this pedagogical current, to illustrate how it can be implemented by creating a didactic proposal for the 4th year of ESO. To achieve this, the focus will be put on the indigenous communities of North America so that the students, starting from the issues that these groups currently face, trace their origin while aiming at the resolution of these challenges in the future.

**Key words:** problem-centred curriculum; History curriculum; North America; indigenous.

## ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	5
1.1. Finalidades del trabajo .....	5
1.2. Justificación y relevancia.....	7
2. MARCO TEÓRICO.....	9
2.1. La evolución de la disciplina histórica y su función.....	9
2.2. La historia en el sistema educativo: del estado-nación a los problemas sociales relevantes .....	11
2.3. La renovación curricular española de cara al futuro .....	16
2.4. Los pueblos nativos y aborígenes de Norteamérica: ¿qué pueden aportar a la enseñanza de la historia? .....	18
2.4.1. La exclusión nativa y aborígen de las identidades nacionales norteamericanas.....	18
2.4.2. Norteamérica en la educación secundaria .....	21
3. PROPUESTA DIDÁCTICA. LOS PUEBLOS ABORÍGENES Y NATIVOS DE NORTEAMÉRICA: UNA MIRADA AL PASADO PARA LA RESOLUCIÓN DE LOS DESAFÍOS DEL FUTURO. ....	24
3.1. Justificación de la propuesta didáctica .....	24
3.1.1. Marco legal.....	25
3.2. Contribución a las competencias básicas o clave .....	26
3.3. Objetivos .....	28
3.3.1. Objetivos de la etapa.....	28
3.3.2. Objetivos de la propuesta didáctica.....	29
3.4. Contenidos .....	29
3.5. Metodología.....	30
3.5.1. Estrategias metodológicas .....	31
3.5.2. Atención a la diversidad .....	32

3.6. Materiales.....	33
3.7. Temporización/secuenciación .....	34
3.7.1. Temporización .....	34
3.7.2. Secuenciación .....	34
3.8. Criterios de evaluación .....	42
3.9. Criterios de calificación.....	44
3.9.1. Rúbrica para el trabajo realizado durante las sesiones .....	45
3.9.2. Rúbrica para los posters y exposiciones .....	46
3.9.3. Rúbrica para el debate .....	47
3.9.4. Cuestionario de coevaluación.....	48
3.10. Evaluación de la experiencia.....	48
4. CONCLUSIONES.....	50
5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	52
5.1. Referencias del material de la propuesta didáctica.....	56
6.. ANEXOS DE MATERIALES EMPLEADOS EN LAS SESIONES.....	58
ANEXO A. Páginas web .....	58
ANEXO B. Reportajes y noticias .....	59
ANEXO C. Material gráfico y estadístico .....	60

## **1. INTRODUCCIÓN**

El tema del presente trabajo consiste en exponer el potencial que la enseñanza de la historia a partir de problemas sociales relevantes tiene en las aulas de secundaria, especialmente a la hora de cumplir con las nuevas demandas de la sociedad para la educación y con lo propuesto en las corrientes actuales de renovación pedagógica y curricular. Para ello, y junto con un marco teórico que ahonda en este aspecto, se presenta una propuesta didáctica en la que las comunidades aborígenes y nativas del continente norteamericano son el eje central de un proyecto de indagación basado en este enfoque. De esta manera, se espera demostrar el potencial que tiene la historia más allá de su tradicional enfoque memorístico, siendo clave para preparar al alumnado de cara a los problemas del presente y el futuro que afrontarán fuera de las aulas.

Ante una sociedad caracterizada por el exceso de información disponible, la globalización, y la demanda de enseñanzas aplicables a la vida real, el aprendizaje basado en problemas sociales relevantes se muestra como un elemento que pretende dar respuesta a todas las exigencias de la educación contemporánea. Para ello, el estudio de las diferentes problemáticas que definen el presente y amenazan el futuro, tanto en el contexto local como en el global, sirve para fomentar la reflexión no sólo sobre el origen de estas coyunturas, sino a su vez para propiciar la reflexión sobre el futuro que quiere lograrse y participar activamente en su construcción.

### **1.1. FINALIDADES DEL TRABAJO**

La finalidad principal de este trabajo es, como se expuso previamente, mostrar el valor de la enseñanza basada en problemas sociales relevantes, todo ello apoyado, a su vez, en la creación de una propuesta didáctica de indagación mediante la cual se propicie un aprendizaje significativo en la asignatura de Historia. Gracias a la investigación en torno al tema propuesto, se espera que el alumnado tome conciencia sobre los mayores desafíos del presente siglo, el origen de los mismos y, a su vez, cómo estos forman parte de un contexto global.

A fin de lograr esto, el trabajo se divide en varios apartados. Para comenzar, el marco teórico ofrece un análisis que permite comprender la

evolución de la función social de la historia, compara la situación de la historiografía actual con las propuestas educativas vigentes (especialmente el alcance y potencialidades del aprendizaje basado en problemas sociales relevantes) y, finalmente, analiza los objetivos que el nuevo marco de reforma educativa ha establecido en este sentido.

Otro objetivo de este trabajo consiste en exponer el valor de contextos lejanos, e incluso desconocidos para el alumnado, a la hora de adquirir una serie de destrezas como lo son el análisis crítico de las fuentes o del propio contexto en el que vive el estudiantado. Las sociedades nativas y aborígenes de Norteamérica se caracterizan, en la actualidad, por padecer una serie de problemáticas variadas y multicausales, quedando gran parte de ellas vinculadas con cuestiones como los derechos humanos o los Objetivos de Desarrollo Sostenible, ambos elementos clave dentro de la nueva ley educativa. Para ello, se dedica el apartado final del marco teórico a exponer brevemente el contexto histórico de estos grupos minoritarios y su situación en el presente, donde encontramos cuestiones como la pobreza, la destrucción medioambiental, la falta de acceso a una educación de calidad, la violencia de género, etc.

Estas cuestiones se relacionan plenamente con otro de los objetivos del trabajo, el cual consiste en que el alumnado tome conciencia del proceso de construcción de las identidades nacionales y los relatos históricos a lo largo del tiempo. El análisis de estos procesos en unas sociedades ajenas al alumnado puede ayudar a que, de forma libre de prejuicios, se consiga transmitir la idea de la interpretación humana de los hechos como una parte esencial de la historia, y cómo ésta, a su vez, puede verse modificada con el paso del tiempo para ajustarse a las necesidades del presente.

Con todo ello en consideración, finalmente se expone la propuesta didáctica en cuestión, la cual trata de, a través de una metodología activa para el alumnado y el análisis de los elementos previamente mencionados, ajustarse a las demandas actuales de la sociedad para las ciencias sociales. De esta forma, se espera que el alumnado, finalmente, tome conciencia sobre la importancia del análisis crítico de la realidad y los contextos presentes y pasados

no para la simple adquisición de conocimientos, sino para participar de forma activa en la resolución de conflictos y la construcción del futuro que desean.

## **1.2. JUSTIFICACIÓN Y RELEVANCIA**

Como ya se adelantó en el apartado anterior, la sociedad actual exige mucho más a la educación de lo que el sistema planteado en el siglo XIX puede ofrecer. Esta problemática, como se verá más adelante, no es una novedad de nuestro tiempo, sino un continuo desde los propios inicios de la expansión educativa occidental decimonónica.

De entre todos los autores que han analizado el valor de las ciencias sociales en la educación, muchos de los cuales se mencionarán posteriormente, quizá alguien que ha conseguido sintetizar a la perfección todas sus aportaciones adaptándolas a la realidad actual ha sido la filósofa estadounidense Martha Nussbaum. En su obra *Sin fines de lucro: por qué la democracia necesita de las humanidades* (Nussbaum, 2010), la autora planteó la existencia de una crisis silenciosa en nuestras actuales democracias y sistemas educativos. En una sociedad que entiende mayoritariamente la educación como una vía para enseñar al alumnado a ser económicamente exitoso, las humanidades han visto cada vez más relegado su papel en favor de las disciplinas científico-tecnológicas.

Esta problemática, común en gran cantidad de sistemas educativos mencionados por Nussbaum, ha derivado en una deshumanización de la educación, lo cual, como bien expone la autora, puede provocar la pérdida de libertad y autonomía de las futuras generaciones. En un sistema educativo que no prepara al alumnado para analizar la realidad global trascendiendo las lealtades locales, y que no se preocupa por el desarrollo de cualidades como la empatía, el alumnado puede verse incapaz de manejarse de forma autónoma y efectiva en el mundo que le rodea, siendo víctima propiciatoria de las ideologías antidemocráticas y autoritarias.

Dentro del propio contexto español, estas cuestiones también han tenido relevancia en el plano investigador. Autores como Romero Morante (2021) han incidido, de forma reiterada, en la responsabilidad de la educación, y

concretamente de las ciencias sociales, en formar al alumnado en los valores democráticos ante un aumento de la desigualdad y el individualismo. La democracia, como bien señala este autor, no es una realidad inmutable, sino un elemento que se crea diariamente mediante la participación colectiva en la resolución de problemas. Si a todo esto se le suma el contexto de reforma educativa vigente en España, que como se verá a continuación expone entre sus finalidades principales la formación de una ciudadanía con capacidad de análisis crítico y resolución de conflictos, es más que evidente que la crisis silenciosa de la que hablaba Nussbaum sigue siendo un problema aún más de una década después de la publicación de su obra.

La intensificación de diversos movimientos de lucha por los derechos de las minorías, así como de acción contra la desigualdad o el cambio climático, hacen que la formación de un alumnado consciente de la realidad global sea más necesaria que nunca. En un mundo cada vez más interdependiente, donde los problemas sobrepasan las fronteras tradicionales del estado-nación, resulta imprescindible que las materias académicas sobrepasen también estos límites y formen al alumnado para entender, verdaderamente, la complejidad del mundo globalizado en el que viven y los problemas que éste afronta.

Por ello, la realización de una propuesta que trate de ahondar en varios de los problemas más acuciantes en la actualidad, a la par que trasciende la frontera de lo local para analizar de forma empática otros contextos socioculturales, es quizá más imprescindible que en cualquier otro momento de la historia. Solo mediante la puesta en valor de las humanidades, y de los problemas sociales relevantes como protagonista de las mismas, se puede ofrecer una educación verdaderamente útil para que el alumnado pueda navegar en el presente contexto de incertidumbre y lucha continua por el mantenimiento de las democracias y los derechos conseguidos tiempo atrás.



## **2. MARCO TEÓRICO**

### **2.1. LA EVOLUCIÓN DE LA DISCIPLINA HISTÓRICA Y SU FUNCIÓN**

La historia, en su condición de ciencia social, está lejos de ser una disciplina ajena al entorno que la rodea. Desde las primeras obras de autores como Heródoto en la Grecia Antigua, al nacimiento de la historia como disciplina científica en la Alemania del siglo XIX, la historia ha ido desarrollándose en función de las necesidades y demandas de su tiempo y lugar, concediéndosela, incluso, funciones sociales completamente opuestas.

Si bien ya con la Ilustración la historia comenzó a cobrar mayor protagonismo - valorándose su funcionalidad como modificadora de la conciencia en virtud de las ideas de progreso y evolución - (Fontana, 1982), es ya entrado el siglo XIX cuando comenzó a nacer la historia como disciplina científica y materia escolar. En ese momento, figuras como Leopold von Ranke empezaron a establecer los ejes de la disciplina histórica como campo de estudio, sustituyendo el antiguo rol de los mitos en favor de un supuesto análisis objetivo y completamente neutral de la documentación disponible (Moradiellos, 2001). Sin embargo, y más allá de sus aportaciones en cuanto a metodología se refiere, la obra de autores como el propio Ranke servían a una funcionalidad clave en aquel momento: la construcción de los modernos estados-nación y el fomento y difusión del nacionalismo (Moradiellos, 1994).

El ejemplo de los historiadores decimonónicos es solo uno entre tantos que evidencian la adecuación de la función social de la historia al contexto particular en que se desarrolla. Durante las décadas siguientes, y especialmente a lo largo del siglo XX, se sucedieron no pocas corrientes y autores que ofrecían sus propias interpretaciones a los asuntos históricos pertinentes. Desde el énfasis en las cuestiones de clase proveniente de los historiadores marxistas, a la aspiración de la Escuela de Annales por crear una historia total que incluyese elementos de áreas varias como economía o cultura, las formas de interpretar unos mismos hechos o procesos han ido mutando hasta nuestros días (Moradiellos, 2001).

Quizá el mejor ejemplo de esto lo encontramos en algunas de las corrientes historiográficas que han nacido a lo largo del último medio siglo. El hecho de que en la actualidad encontremos corrientes como la historia de género, la historia del medioambiente o, como ocurrió en Estados Unidos desde los años sesenta, el nacimiento de los *Black Studies*, es imposible de entender fuera del contexto en que se produjeron (Aurell et al., 2013). Como bien señala Burrow (2009), en la actualidad esa tendencia tan instaurada de las historias nacionales parece haber entrado en crisis ante una posible historia mundial, al igual que los sujetos y formas de estudio tradicionales se han ido ampliando, teniendo ahora cabida, por ejemplo, las identidades suprimidas previamente o el relato oral como fuente.

Dentro del propio contexto español, la funcionalidad social actual de la historia se ha visto también modificada, distando radicalmente de aquella historia nacionalista propia del XIX. Algunos autores, como Enrique Moradiellos (1994), aluden a la utilidad de la historia para dotar de una conciencia de pasado colectivo a unas sociedades inevitablemente heterogéneas en la que lo colectivo se funde con lo individual. Precisamente gracias a esto, la historia se muestra útil en su calidad de elemento para explicar, comprender, analizar y criticar de forma consciente tanto nuestras propias sociedades, como las ajenas, así como sus identidades y tradiciones (Moradiellos, 1994).

La historia actual se encuentra, por lo tanto, en una situación completamente distinta a la que existía en sus orígenes, y está en una continua evolución como así lo refleja la inclusión de nuevos sujetos, tipologías de fuentes o, incluso, su colaboración con cada vez más disciplinas. Con todo lo anteriormente expuesto, y tomando en consideración la incursión de la historia en numerosos sistemas educativos ya en el siglo XIX, solo queda preguntarse: ¿ha logrado la educación ajustarse a las nuevas formas de hacer historia y las demandas sociales que de ella se esperan?

## **2.2. LA HISTORIA EN EL SISTEMA EDUCATIVO: DEL ESTADO-NACIÓN A LOS PROBLEMAS SOCIALES RELEVANTES**

Una vez comprendidos los cambios que tuvieron lugar entre la historiografía decimonónica y las corrientes surgidas durante los dos siglos siguientes, conviene preguntarse si la educación ha conseguido seguir, o al menos ajustarse, a ese cambio frenético en el plano científico. Como ya se mencionó con anterioridad, el nacimiento de la historia como disciplina científica, así como su implantación en diversos sistemas educativos occidentales, fueron dos procesos que convergieron en el tiempo, siendo realidades indisociables.

La historia que por aquel entonces se produjo tuvo, por norma general, la finalidad de favorecer la instauración de los estado-nación a través de la creación de una identidad nacional y el mantenimiento de la cohesión social (Carretero et al., 2012). La implantación de la historia desde este enfoque romántico en las aulas no fue, por tanto, un proceso casual, sino que obedecía a esta finalidad nacionalizadora. Debido a ello, y a fin de asegurar esa tan ansiada cohesión social, el enfoque que se ofrecía en las aulas y los materiales empleados se valía de elementos como un pasado mitológico cimentado sobre grandes héroes y acontecimientos, a la par que se valoraba la identidad del grupo social dominante en detrimento de los elementos e identidades que podían contradecir o debilitar el relato que se trataba de divulgar (Carretero et al., 2012).

A pesar de la distancia temporal que nos separa de aquellos primeros intentos de instaurar la asignatura de historia en las aulas, y de las numerosas renovaciones historiográficas que han tenido lugar a posteriori, el panorama actual que se encuentra en las clases y los libros de texto a nivel global no dista tanto de aquellas historias románticas basadas en el estado-nación. No son pocas las figuras que señalan que, en gran parte de los países, los libros de texto de historia reflejan esos rasgos decimonónicos de una narrativa única que soporta el ideal nacionalista (Foster, 2012). Este problema se ve acuciado, a su vez, por el virtual colapso de esas historias nacionales cuasi mitológicas en un mundo cada vez más interconectado debido a la globalización (Carretero et al., 2012).

Ante esta coyuntura, son muchas las voces que llevan décadas analizando de forma crítica este estancamiento en la didáctica de la historia. Como ocurrió con la instauración del estado-nación como protagonista de la educación histórica, el tipo de transmisión del conocimiento de forma memorística, escrita y aislada por especialidades obedeció, en opinión de numerosos autores, a procesos sociales que se remontan a la instauración de la historia como disciplina científica, un tiempo en el que el conocimiento académico era asociado a las clases altas y buscaba un acceso controlado frente al saber aplicado, vinculado al mundo del trabajador (Gómez, 2002). Todas estas cuestiones obligan, como bien expone Romero Morante (2018), a cuestionar de manera crítica el contenido curricular que se imparte en la actualidad, el cual, lejos de obedecer simplemente a argumentaciones de corte pedagógico, deriva de las construcciones sociohistóricas en las que fue concebido.

El replanteamiento de este currículum histórico academicista ante su incapacidad de satisfacer las necesidades del alumnado del siglo XXI ha llevado, como explica Hernández Cardona (2002), a buscar soluciones que pasen por poner en el centro el factor humano. Con la introducción de este factor humano se trataría, por tanto, de superar el relato lineal y anclado en unas sociedades que están lejos de parecerse a la realidad interconectada del mundo actual, a la par que se trata de complementar el apartado de transmisión de conocimientos con la educación en valores para construir una ciudadanía comprometida (Hernández Cardona, 2002).

A fin de obedecer a estas demandas sociales, las cuales se corresponden de forma mucho más acertada con la historiografía reciente, se han propuesto, desde el propio siglo XIX, sendas alternativas a la enseñanza de la historia tal como se entiende aún en la actualidad.

Los primeros intentos de renovación curricular de las ciencias sociales los encontramos, por norma general, en el mundo angloparlante, destacando de forma temprana el caso estadounidense. Estas reformas eran, a su vez, herederas del contexto en que se gestaron. Durante la segunda mitad del siglo XIX, y ante la crisis del orden decimonónico liberal y la necesidad de corregir las

desigualdades socioeconómicas provocadas por el *laissez faire*, diversos renovadores pedagógicos estadounidenses, entre los que destaca la figura de John Dewey, comenzaron a fraguar lo que sería conocido como la enseñanza basada en problemas sociales relevantes (Romero Morante, 2021). En el contexto de este país, en el que ya se había creado una red de institutos públicos para garantizar el acceso al conocimiento, se propuso la instauración de los *Social Studies*, los cuales trataban de democratizar también el contenido que se impartía en estos centros y ser una alternativa a su contraparte academicista mediante un currículum de ciencias sociales unificado (Gómez, 2002).

Esta nueva propuesta, que ya desde inicios del siglo XX comenzó también a aparecer en Gran Bretaña, trataba de orientar el aprendizaje hacia una verdadera comprensión del mundo en el que el alumno convivía con el resto de las personas, en vez de entenderse como un paso previo meramente útil para el alumnado que más adelante cursaría estudios universitarios (Gómez, 2002). Las propuestas de autores como John Dewey (perteneciente a los llamados pragmáticos americanos), se correspondían con una visión del mundo no en términos de identidad, sino partiendo de problemas sociales, culturales o económicos que habían de ser abordados desde diferentes niveles y grados de solidaridad (Hansen, 2012).

Estas propuestas siguieron desarrollándose a lo largo de todo el siglo XX, encontrándonos ejemplos como el reconstruccionismo social del también estadounidense Harold Rugg, quien abogaba por una metodología que mediante el razonamiento llevase a reflexionar al alumnado sobre cuestiones como el imperialismo, las desigualdades, la industrialización o los abusos de poder (Romero Morante, 2021). A su vez, surgieron también propuestas posteriores, como es el caso de los *New Social Studies* y la *New History*, con gran recorrido en Gran Bretaña durante los años setenta y ochenta y que trataba de que el alumnado, a través de la investigación y la reflexión, se formase en una historia más crítica e inclusiva (Foster, 2012).

Autores como Evans y Saxe, ya en los años noventa, seguían abogando por el valor de una metodología basada en el trabajo en torno a problemas

sociales relevantes, debido a su potencial para favorecer el interés entre el alumnado, aumentar su participación y, a su vez, adquirir capacidad de pensamiento crítico y desarrollar el compromiso ciudadano (Santisteban, 2019).

La semilla plantada más de un siglo atrás en Estados Unidos dio lugar, por tanto, a un amplio abanico de propuestas relacionadas con los problemas sociales relevantes, como es el caso de las propuestas basadas en temas controvertidos (destacando principalmente el ejemplo de Estados Unidos), las cuestiones socialmente vivas de la tradición francófona desde los años 90, o la problematización del contenido en los contextos francófono e italiano; todas ellas corrientes que han influenciado, a su vez, renovaciones curriculares en otros países como España (Santisteban, 2019).

Todas estas propuestas se solapan con otros muchos planteamientos vinculados a estas cuestiones. Tal es el caso de las iniciativas que buscan traer a un primer plano temas sociales relevantes y controvertidos a través de la memoria histórica, especialmente en países marcados por acontecimientos recientes traumáticos como puede ser un genocidio o una guerra civil. Estas propuestas tratan de traer la memoria a un primer plano frente a su tradicional lugar marginal en la educación, debido a su capacidad de generar narrativas plurales, dar voz a colectivos y personas silenciadas, humanizar el pasado y, por lo tanto, educar en cuestiones como la paz y los derechos humanos (Bellati y Sáez-Rosenkranz, 2020).

Otras alternativas planteadas en este ámbito tratan, por ejemplo, de que el futuro ocupe un lugar protagónico en la enseñanza de la historia, teniendo las ciencias sociales la capacidad de, mediante la reflexión sobre el pasado, fomentar en el alumnado la reflexión sobre la sociedad que quieren en un futuro y su rol activo para construirlo (Pagès, 2019). Todo ello está vinculado con el desarrollo de los llamados *future studies* y la importancia de la conciencia histórica, en la que el sujeto, en vez de poner la mirada en el pasado como ocurre con la memoria histórica, analiza la capacidad de la historia para influir en las perspectivas que se tienen sobre el futuro (Santisteban y Anguera, 2014).

Por último, y a fin de tratar de ajustarse a las demandas de un mundo cada vez más globalizado, han surgido enfoques como la idea de *Cosmopolitan Education* de Martha Nussbaum, quien considera esencial concienciar en la actuación basada en aquello que es correcto en detrimento del deber patriótico, todo ello a fin de eliminar las divisiones artificiales (por ejemplo nacionalistas) que serían las causantes de gran parte de los conflictos alrededor del mundo (Hansen, 2012). Poner el foco en los problemas sociales a través del cosmopolitismo, perspectiva también sostenida por otros autores como Anthony Appiah, trata de dotar al alumnado de las herramientas necesarias para que éste navegue por un mundo inevitablemente ya globalizado, en el que nada puede ser entendido al margen de lo demás (Torres, 1994).

A pesar de esta riqueza en cuanto a propuestas se refiere, éstas han gozado de una aplicación bastante irregular, siendo frecuentes las interrupciones en su implantación debido al contexto político y económico del momento. En Estados Unidos, por ejemplo, las obras de Rugg fueron censuradas en el contexto de mayor intensidad de la Guerra Fría tras las protestas de las élites políticas y empresariales, quienes lo acusaron de antiamericanismo; mientras que en otros países, como en España, hubo que esperar hasta casi la década de los ochenta para la aparición de estas líneas de investigación debido al contexto dictatorial que se vivió (Romero Morante, 2021). A su vez, sigue existiendo, en la actualidad, un debate sobre la utilidad de la historia del estado-nación, aludiendo algunos autores a su supuesta capacidad para mantener la solidaridad dentro de las comunidades y los estados (Berger, 2012).

Todas estas vicisitudes no han impedido, sin embargo, que las experiencias en las que estas propuestas se han conseguido llevar a cabo hayan conseguido resultados considerablemente satisfactorios. En unos sistemas educativos en los que es frecuente presentar el tiempo histórico como una mera línea a memorizar en la que se suceden los eventos y personajes, no se explota, de forma alguna, el potencial que verdaderamente tienen las ciencias sociales. Mediante el estudio de éstas, y en este caso aludiendo en particular a la historia, el estudio del pasado sirve como un modo de crear en el alumnado la conciencia sobre la necesidad de tomar en consideración diferentes puntos de vista, luchar

contra las injusticias y la marginalidad e, incluso, dotarle de la capacidad de cribar la información ante el caos de la era del *big data* (Pagès, 2019).

Si a todo ello se le suma el contexto de reforma educativa vivido en España en estos últimos años, la enseñanza de la historia basada en problemas sociales relevantes rompiendo con la tradición decimonónica se muestra, cada vez más, como una realidad dispuesta a empezar a cobrar protagonismo en nuestro sistema educativo.

### **2.3. LA RENOVACIÓN CURRICULAR ESPAÑOLA DE CARA AL FUTURO**

La enseñanza de la historia es, actualmente, una de las cuestiones más debatidas dentro del contexto de continuas reformas educativas que han caracterizado al sistema educativo español de las últimas décadas. A pesar del contexto de innovación pedagógica internacional previamente mencionado, diversos autores apuntan a que, a día de hoy, la enseñanza de esta disciplina en nuestro país sigue correspondiéndose más con el modelo tradicional.

Como señalan las investigaciones llevadas a cabo en España, la enseñanza de la historia sigue centrándose en exceso en las cuestiones cronológicas, presentándosele al alumnado una lista de hechos que se suceden de forma lineal a modo de realidad objetiva (Pagès, 2019). Debido a esta problemática heredada de esos primeros modelos de pedagogía histórica, el aprendizaje del alumno sigue centrándose, principalmente, en el aspecto memorístico, lo que deriva en una incapacidad generalizada para ubicar de manera eficaz los cambios y procesos históricos y entender su relación con el presente y el futuro (Pagès, 2019).

Hasta el momento actual, los principales intentos de reforma educativa inspirados en la metodología centrada en problemas sociales relevantes se han correspondido, en su mayoría, con iniciativas autónomas de docentes y grupos de investigación, destacando la labor emprendida desde los años ochenta y noventa por grupos como Asklepios, Cronos o la Federación Icaria (Romero Morante, 2021). Esta coyuntura ha propiciado que, a pesar de la actividad intensa de estos grupos (quienes han llevado a cabo numerosos proyectos en



aulas de nuestro país), no se haya conseguido todavía un cambio efectivo que modifique sustancialmente el currículum tradicional y su forma de impartición.

Sin embargo, y con la publicación del Real Decreto 217/2022 (2022, 29 de marzo) por el cual se establece la ordenación de las enseñanzas mínimas en la Educación Secundaria Obligatoria, parece ser que el proceso de renovación educativo iniciado en 2020 con la aprobación de la Ley Orgánica 3/2020 (2020, 29 de diciembre) - conocida popularmente como LOMLOE - pretende incorporar no pocos cambios en la línea de las propuestas mencionadas con anterioridad.

El primer cambio de interés que nos encontramos vinculado a la renovación pedagógica basada en problemas sociales relevantes es el denominado perfil de salida del alumnado. Como se menciona de forma explícita en este Real Decreto, se busca que el alumnado adquiera, ante todo, una serie de competencias que le preparen para afrontar los retos del siglo XXI, todo ello inspirado en lo recogido en el documento *Key Drivers of Curricula Change in the 21st Century* (Oficina Internacional de Educación de la UNESCO) y en los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 establecidos por Naciones Unidas (Real Decreto 217/2022, 2022, 29 de marzo, Anexo I).

A la serie de aprendizajes recogidos en el perfil de salida, entre los que destacan algunos como la toma de conciencia sobre el medio ambiente, la resolución de conflictos de manera pacífica o la convivencia intercultural, les acompaña una mención a cómo los contenidos disciplinares han de servir necesariamente al alumnado para entender su entorno y aprender a responder a él, no siendo la meta final de la educación la mera adquisición de contenidos, sino cómo estos sirven para atender a las necesidades actuales (Real Decreto 217/2022, 2022, 29 de marzo, Anexo I).

A su vez, y ya en el apartado específico sobre la asignatura de Geografía e Historia en la Educación Secundaria Obligatoria, el Real Decreto 217/2022 (2022, 29 de marzo, Anexo II) le concede a esta asignatura un rol crucial en ese perfil de salida previamente mencionado, el cual se corresponde, a su vez, con una enseñanza de las ciencias sociales mucho más conectada con la renovación curricular basada en problemas sociales relevantes que con la enseñanza

tradicional de herencia decimonónica. Precisamente por ello, se establece que la enseñanza de estas disciplinas tiene, como objetivo principal, el ejercicio de la ciudadanía y el comportamiento cívico, así como el compromiso social, la toma de decisiones informadas y, vinculado a ello, la resolución de los retos del mundo actual, siendo este último uno de los bloques en los que ahora se divide esta asignatura (Real Decreto 217/2022, 2022, 29 de marzo, Anexo II).

Tomando todo lo anterior en consideración se evidencia que, ante el desfase curricular y metodológico aún vigente en las ciencias sociales, se hace necesaria la incorporación de nuevas propuestas y metodologías que consigan, verdaderamente, que estas disciplinas cumplan las demandas del alumnado en cuanto a su utilidad para la vida se refiere. Ante esto, las propuestas encaminadas hacia los problemas sociales se muestran más relevantes que nunca al haber entendido, de forma temprana, el potencial que el sistema educativo tiene para hacer de las ciencias sociales un componente clave en la formación de ciudadanos. La búsqueda de una formación que prepare al alumnado para responder a los retos de diversa índole que se encontrará durante su vida, tanto locales como globales, requiere de la incorporación de nuevas perspectivas y métodos de trabajo que permitan, como así se espera de estas asignaturas, el fomento del pensamiento crítico y el compromiso con la participación ciudadana.

## **2.4. LOS PUEBLOS NATIVOS Y ABORÍGENES DE NORTEAMÉRICA: ¿QUÉ PUEDEN APORTAR A LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA?**

### **2.4.1. La exclusión nativa y aborígen de las identidades nacionales norteamericanas**

Como ya se analizó con anterioridad, los relatos históricos no son en ningún caso ajenos al contexto en que fueron gestados. Desde los inicios de la historia como disciplina científica allá por el siglo XIX, la creación de identidades nacionales homogéneas ha sido uno de los objetivos principales de no pocas producciones historiográficas. En el caso español, por ejemplo, autores como José Álvarez Junco (2016) han analizado el peso de cuestiones como el catolicismo al tratar de conformar una identidad nacional homogénea, desplazando así otras realidades que también forman parte del recorrido

histórico del actual territorio español. Este ejemplo no es sino uno de los muchos que se pueden encontrar en las historiografías nacionales alrededor del mundo, pero, para el presente trabajo, son dos de las naciones norteamericanas las que nos interesa analizar: Estados Unidos y Canadá.

Ambos países representan, en cierto modo, una singularidad a nivel mundial, pues su fundación e identidades nacionales han sido vinculadas tradicionalmente no con los primeros grupos que habitaron dichos territorios, sino con las oleadas de migración que llegaron desde los siglos XVI y XVII provenientes de diversos países europeos. Esta compleja realidad es, precisamente, uno de los elementos clave para entender el tipo de relato que se ha construido en ambos países y que, en la actualidad, está siendo desafiado por diversas revisiones historiográficas.

En el caso estadounidense, la negación del elemento nativo como parte de la identidad nacional americana ha sido una constante desde la historiografía progresista del siglo XIX de autores como Frederick Jackson Turner. En su célebre “tesis de la frontera”, Turner subrayaba la identidad nacional propia del país norteamericano frente al legado de aquellos primeros colonizadores europeos, encontrando en el oeste el elemento definitorio por excelencia (Paul, 2014). La frontera del oeste, lejos de ser entendida como un simple espacio geográfico, era reclamada como un territorio en el que se impusieron algunos de los elementos esenciales de la nueva nación americana (como lo fue el agrarismo) y, a su vez, como un lugar de colisión entre el supuesto salvajismo de las poblaciones nativas y los valores y cultura de los nuevos pobladores (Bosch, 2004).

La lucha contra el elemento nativo cobró así un lugar protagónico dentro de la identidad estadounidense, algo sostenido por otros personajes del momento como el propio Theodore Roosevelt, quien consideraba la expansión racial y la conquista del oeste como elementos fundacionales del nacionalismo americano (Paul, 2014). Si a esto se le suma la exclusión del elemento nativo del multiculturalismo americano tradicional encarnado en el mito del *melting pot*, o la identificación del indio como el enemigo a batir en no pocas novelas y

westerns, resulta inviable entender la construcción de la identidad nacional estadounidense como un proceso accidental (Paul, 2014).

Más allá de sus particularidades, el caso canadiense comparte ciertos elementos comunes con su país vecino, principalmente en cuanto a su construcción de una identidad nacional se refiere. Como han analizado recientemente autores como el ensayista canadiense John Ralston Saul (2008), este país ha tratado de anular los vestigios de la herencia aborígen en favor de la imposición del legado británico como único elemento identitario por excelencia, relegando incluso en ocasiones el componente francés a un segundo plano.

Estos intentos de homogeneización cultural no se produjeron únicamente en el plano académico, sino que fueron acompañados, como se comentará con más detalle en la propuesta didáctica, de numerosas medidas institucionales encaminadas al exterminio cultural, y en ocasiones físico, de estas poblaciones: confinamiento en reservas, creación de escuelas residenciales para los menores, conflictos armados, negación del derecho a la ciudadanía, esterilizaciones forzosas, etc.

El paralelismo entre varias de las medidas adoptadas contra estos grupos ha provocado que, en la actualidad, los pueblos nativos y aborígenes de Estados Unidos y Canadá compartan una serie de problemáticas que les convierten, en muchos aspectos, en los colectivos más desfavorecidos de sus respectivos países. En ambas naciones, estos pueblos presentan las cifras más elevadas de pobreza (National Collaborating Centre for Indigenous Health, 2010; Asante-Muhammad, D. et al., 2022), el padecimiento exacerbado de numerosas patologías físicas (VIH, tuberculosis, obesidad, etc.), unas tasas de suicidio y adicciones muy por encima de la media nacional (National Collaborating Centre for Indigenous Health, 2013; National Indian Council On Aging, 2019; American Addiction Centers, 2022), la falta de acceso de miles de menores a una educación de calidad (National Collaborating Centre for Indigenous Health, 2017; National Schools Boards Association, 2020), o, incluso, unas cifras desorbitadas

de desapariciones y asesinatos de mujeres que, en no pocas ocasiones, jamás llegan a resolverse (Hansen & Dim, 2019; Native Women Wilderness, s.f.).

Todos estos condicionantes son inexplicables sin retrotraerse varios siglos atrás y analizar, de forma detenida, la larga lista de acontecimientos y procesos que han marcado el devenir de miles de personas en la actualidad y cuyo legado, tradicionalmente, fue omitido de las narrativas oficiales. Como explica Alberto Rosa (2012), el estudio de las diferentes identidades que existen dentro del marco tradicional del estado-nación no es sino una oportunidad de enseñar al alumnado que la historia, lejos de ser un cuerpo inamovible de datos e identidades prefijadas, es una forma de conocimiento que construye dichas narrativas.

#### **2.4.2. Norteamérica en la educación secundaria**

Con todo lo expuesto en el apartado anterior, así como con el cambio curricular ya analizado previamente, el estudio de la realidad presente y pasada de los pueblos nativos y aborígenes de Norteamérica se muestra como una auténtica oportunidad para, partiendo de problemas sociales relevantes, entender la forma en que la Historia actúa como constructora de narrativas e identidades. Sin embargo, antes de pasar a la propuesta propiamente dicha, conviene preguntarse qué se ha estudiado sobre estas poblaciones en el sistema educativo español hasta la actualidad.

El estudio del continente norteamericano, excluyendo el caso mexicano, ha quedado tradicionalmente vinculado al último curso de la Educación Secundaria Obligatoria, así como a la asignatura Historia del Mundo Contemporáneo ofertada en 1º de Bachillerato. En 4º de ESO, como así lo refleja el currículum de Cantabria correspondiente con la ley anterior, Estados Unidos ocupaba un lugar preminente dentro del temario, estudiándose fragmentos de su historia como la fundación del país, su recorrido desde la Guerra Civil hasta los inicios del siglo XX, el periodo de entreguerras, su participación en las guerras mundiales, o la Guerra Fría (Decreto 38/2015, 2015, 22 de mayo, Anexo I).

Este currículum, sin embargo, se corresponde con un enfoque más tradicional y centrado en la cronología que el propuesto por la ley educativa de

2020. A pesar de que al analizar manuales como el de Santillana sí podamos encontrar alguna referencia a problemáticas como el racismo y la discriminación contra la población afroamericana, el enfoque excesivamente cronológico dista mucho de posibilitar una metodología verdaderamente basada en problemas sociales que incluyese, por ejemplo, a los pueblos sobre los que incide este trabajo (Fernández de Bartolomé et al, 2016). Además, la herencia del estudio de la historia centrada en estados-nación impide la inclusión de otras realidades como la canadiense, cuyos pueblos aborígenes comparten en ocasiones una historia común con sus vecinos estadounidenses al no corresponderse sus fronteras culturales con los límites nacionales.

El reciente cambio legislativo obliga, sin embargo, a cambiar la forma en la que la historia es concebida dentro del sistema educativo. Debido a todas las novedades ya mencionadas que introduce el nuevo currículum, se hace necesario que las asignaturas de historia reflejen todos los cambios que se han producido en las historiografías nacionales y extranjeras durante las últimas décadas, muchos de ellos vinculados con el estudio de identidades alternas a las que durante siglos fueron hegemónicas en sus respectivos países.

Precisamente al analizar los libros de texto de Historia o Social Studies de la secundaria estadounidense y canadiense (dos países que además han sido pioneros en las metodologías basadas en problemas sociales y en temas controvertidos), se puede apreciar cómo estos países han ido introduciendo todos esos cambios historiográficos, dando cabida a otras identidades y culturas dentro de sus historias nacionales. En el caso estadounidense, libros como el de Social Studies de la editorial Holt para octavo curso (Deverell & Gray White, 2006) ya introdujeron, a principios de siglo, numerosos apartados sobre la historia de diversas minorías como los nativos y las problemáticas que han afrontado durante siglos.

En Canadá este cambio ha sido incluso más notable, encontrándonos documentos como la guía para el profesorado de la asignatura de Historia de undécimo curso en la provincia de Manitoba (Manitoba Education and Advanced Learning, 2014). Este texto, además de recalcar en numerosas ocasiones la

necesidad de enseñar historia a través de preguntas relevantes, subraya repetidamente cuestiones como la importancia de esta disciplina para fomentar la preservación de la democracia, el cuidado del medioambiente o, como nos interesa para este trabajo, la necesidad de reivindicar las identidades aborígenes como parte de la nación canadiense (Manitoba Education and Advanced Learning, 2014).

Teniendo en cuenta que las poblaciones nativas y aborígenes de Norteamérica se encuentran en una etapa de crecimiento demográfico desde hace años, a pesar de representar todavía un porcentaje pequeño en sus respectivos países (un 5% en Canadá y casi un 2% en EE. UU.) (Department of Indigenous Services, 2020; Administration For Native Americans. s.f.), es de esperar que sus movimientos de lucha social no hagan más que ganar protagonismo en los años venideros. Aprovechando el cambio tanto social como historiográfico y educativo acontecido en Norteamérica, así como la oportunidad de renovación curricular que ofrece el nuevo currículum español, este es quizá el momento de replantearse cómo se enseña la historia de un continente que ha sido determinante para la historia reciente del mundo occidental.

### **3. PROPUESTA DIDÁCTICA. LOS PUEBLOS ABORÍGENES Y NATIVOS DE NORTEAMÉRICA: UNA MIRADA AL PASADO PARA LA RESOLUCIÓN DE LOS DESAFÍOS DEL FUTURO.**

#### **3.1. JUSTIFICACIÓN DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA**

Como ya se desarrolló con anterioridad en el marco teórico, la historia de los pueblos nativos y aborígenes de Norteamérica no ha sido un elemento que haya formado parte con anterioridad del currículum educativo español. A pesar de que las historias nacionales de Estados Unidos y Canadá (y con ello también su enseñanza) se han visto renovadas durante las últimas décadas, la inclusión de estas minorías aún no ha visto su correspondencia dentro del sistema educativo español.

Así, la historia que se estudia sobre este continente, y especialmente sobre Estados Unidos, se sigue correspondiendo con una concepción tradicional, cronológica y mayormente asociada a una identidad única, algo que solo parece alterarse con algún apartado puntual dedicado, por ejemplo, a la lucha por los derechos civiles de ciertos colectivos. Esta propuesta, por el contrario, pretende que, lejos de quedar asociado a un simple anexo o apéndice, la revisión de la historia de un continente desde la óptica de algunas de sus identidades subalternas sea el eje central en torno al cual se articula el contenido.

A pesar de su poca visibilidad a nivel tanto nacional como internacional, las problemáticas que han afectado a estos grupos se remontan a varios siglos atrás, siendo un tema idóneo para, más allá de la mera anécdota, estudiar una dinámica histórica sumamente completa. Todos estos problemas y desafíos han acarreado, además, una serie de consecuencias muy palpables aún en plena actualidad, por lo que, partiendo de problemas sociales relevantes, el alumnado puede rastrear el origen de estos asuntos y extraer sus propias conclusiones al respecto, llegando incluso a proponer soluciones pensando en el futuro que les gustaría construir.

A su vez, esta temática ofrece la posibilidad de atender a varias de las cuestiones clave que señala la nueva reforma educativa española, dentro de la cual se otorga un rol protagónico a cuestiones como los derechos humanos, los



ODS o la ciudadanía global (Ley Orgánica 3/2020, 2020, 29 de diciembre). La historia reciente de los pueblos nativos y aborígenes es, precisamente, la historia de una lucha por los derechos humanos, reclamando estos grupos desde hace décadas justicia por los abusos que las diferentes administraciones gubernamentales han cometido contra su integridad física y psicológica, sus modos de vida, o sus derechos como ciudadanos del país que habitan.

Además, debido a la variedad de ámbitos en los que estos colectivos han emprendido movimientos de lucha y protesta, podemos encontrar una correspondencia con la práctica totalidad de los Objetivos de Desarrollo Sostenible establecidos por la Unesco: fin de la pobreza (ODS1), hambre cero (ODS2), salud y bienestar (ODS3), educación de calidad (ODS4), igualdad de género (ODS5), acción por el clima (ODS13), alianzas para lograr objetivos (ODS17), etc. (Naciones Unidas, 2015).

Si a todo ello le sumamos la relevancia cada vez mayor que se le otorga a la educación para la ciudadanía global, la cual, según la Declaración de Maastricht (Centro Norte-Sur, 2002, p. 3) puede ser entendida como “aquella que abre los ojos y mentes de las personas a las realidades del mundo globalizado, y las despierta para que logren un mundo con mayor justicia, equidad y Derechos Humanos para todos”, es evidente que, a pesar de su lejanía especial y cultural respecto a nuestro contexto, el tema de esta propuesta es más relevante que nunca.

Con todo lo dicho previamente, y ante unas poblaciones que cada día crecen más tanto demográficamente como a nivel de visibilidad, abrir la mente del alumnado a otras realidades y formas de concebir el mundo completamente desconocidas para ellos ofrece una oportunidad única de entender, de este modo, la utilidad de la Historia como espacio de reflexión sobre la sociedad en que vivimos y aquella que aspiramos a construir en los años venideros.

### **3.1.1. Marco legal**

Esta propuesta didáctica se ha desarrollado de acuerdo con las diferentes normativas vigentes a nivel nacional y autonómico en el momento de su realización:

- Nacional:
  - Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), que fue modificada, pero no derogada, por la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE), por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
  - Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el Currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato (RD 1105/2014)
  - Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato.
- Autonómica:
  - Decreto 38/2015, de 22 de mayo, que establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria

Además, y aunque la nueva ley educativa (Ley Orgánica 3/2020, 2020, 29 de diciembre) no entra en vigor en 4º de la ESO hasta el curso 2023/2024, la presente propuesta contempla varias de las novedades introducidas por ella y por el Real Decreto 217/2022 (2022, 29 de marzo) por el cual se establece la ordenación de las enseñanzas mínimas en la Educación Secundaria Obligatoria. Estas consideraciones serán principalmente tomadas en cuenta de cara a la metodología empleada, el tipo de contenido impartido y los objetivos de la propuesta.

### **3.2. CONTRIBUCIÓN A LAS COMPETENCIAS BÁSICAS O CLAVE**

Con todos los contenidos y estrategias previamente mencionados, la presente propuesta contribuye al desarrollo de las siguientes competencias especificadas en el RD 1105/2014:

- **Comunicación lingüística.** Esta competencia se trabajará durante todas las sesiones gracias al papel protagónico que la comunicación, tanto verbal como escrita, tiene en la propuesta, manifestándose en diversas

actividades como la lectura y análisis de diversas fuentes o la realización de exposiciones orales y debates.

- **Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.** Esta competencia se trabaja a través de dos estrategias. Por un lado, el análisis de material gráfico y estadístico potencia directamente esta competencia. Por otro lado, el empleo del método científico a la hora de formular hipótesis y corroborarlas es esencial para la realización del proyecto.
- **Competencia digital.** La competencia digital es una de las grandes protagonistas de la propuesta, pues se trabaja de lleno gracias a la búsqueda continuada de recursos web, el trabajo con distintas plataformas y aplicaciones y, además, la realización de un póster utilizando herramientas digitales.
- **Aprender a aprender y sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor.** Ambas competencias se trabajan de forma paralela gracias al ABP. Mediante esta metodología, el alumnado potenciará habilidades como la gestión del tiempo, la distribución del trabajo en un equipo, la toma de decisiones de forma colectiva, o la búsqueda y análisis autónomo de información.
- **Competencias sociales y cívicas y conciencia y expresiones culturales.** Al igual que en el caso anterior, ambas competencias se trabajan de forma paralela. Gracias al estudio de realidades socioculturales desconocidas para el alumnado, poniendo además el foco en los desafíos que diversos colectivos afrontan, se potencian habilidades como el respeto y la empatía. Además, la propia metodología cooperativa y la realización de un debate favorecen habilidades como la negociación y el trabajo conjunto para la resolución de problemas y desafíos de forma democrática.

### 3.3. OBJETIVOS

#### 3.3.1. Objetivos de la etapa

Mediante el desarrollo de esta propuesta didáctica se persigue el desarrollo de los siguientes objetivos, los cuales figuran en el artículo 11 del *RD* 1105/2014 para toda la etapa de la ESO:

- **OE1:** Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos y la igualdad de trato y de oportunidades entre hombres y mujeres, como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.
- **OE2:** Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.
- **OE3:** Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar la discriminación de las personas por razón de sexo o por cualquier otra condición o circunstancia personal o social. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres, así como cualquier manifestación de violencia contra la mujer.
- **OE4:** Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de la información y la comunicación.
- **OE5:** Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.
- **OE6:** Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura.

- **OE7:** Comprender y expresarse en una o más lenguas extranjeras de manera apropiada.
- **OE8:** Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural.

### **3.3.2. Objetivos de la propuesta didáctica**

Además de los objetivos correspondientes con la etapa general, se perseguirán los siguientes objetivos a través de esta propuesta:

- **OP1:** Analizar la situación actual de las poblaciones nativas/aborígenes e identificar las principales problemáticas que afrontan.
- **OP2:** Rastrear el origen de dichas problemáticas en la historia y establecer relaciones de causalidad.
- **OP3:** Identificar los movimientos de protesta y lucha por los derechos de estos colectivos y conectarlos con cuestiones globales como los derechos humanos o los ODS.
- **OP4:** Exponer maneras en que las culturas y los modos de vida de estos colectivos pueden ser de utilidad para problemas globales actuales.
- **OP5:** Entender las identidades nacionales como un elemento construido a lo largo del tiempo con intencionalidades determinadas.

### **3.4. CONTENIDOS**

En cuanto a los contenidos, y ya que abarcan una gran amplitud cronológica, estos se corresponden con la práctica totalidad de las épocas en las que se dividen los bloques de la asignatura de Historia en 4º de la ESO: del bloque 1 dedicado al siglo XVIII, a los bloques 9 y 10, centrados en las sociedades del siglo XXI y la utilidad de la disciplina histórica para el futuro respectivamente (Decreto 38/2015, 2015, 22 de mayo).

1. Introducción a los pueblos nativos y aborígenes del continente norteamericano
2. Los pueblos nativos y aborígenes en el siglo XXI:
  - 2.1. Identificación, ubicación y rasgos culturales en la actualidad
  - 2.2. Principales problemáticas vigentes
3. Aculturación y exterminio (ss. XIX – XX)

- 3.1. Las leyes indígenas
- 3.2. Las reservas
- 3.3. Canadá: las escuelas residenciales
- 3.4. Estados Unidos: las matanzas y conflictos armados
4. Movimientos de protesta y lucha por los derechos
  - 4.1. Ciudadanía y derecho a voto
  - 4.2. Territorio y autogobierno
  - 4.3. Medioambiente
  - 4.4. Reivindicaciones culturales
  - 4.5. Pobreza, salud y violencia
5. Una mirada hacia el futuro

### **3.5. METODOLOGÍA**

A la hora de seleccionar la metodología para esta propuesta, ésta se ajusta a lo establecido tanto en el Decreto 38/2015 como en la reciente Ley Orgánica 3/2020, de tal modo que, todavía atendiendo a la normativa vigente, vaya adecuándose a las nuevas recomendaciones. El Decreto 38/2015 ya establecía en sus orientaciones metodológicas para la asignatura la importancia de que el alumno fuese el protagonista de su aprendizaje, siendo el docente un facilitador del contenido encargado, además, de ir ajustando las actividades a la diversidad del alumnado y a su nivel progresivo de madurez. Por su parte, la Ley Orgánica 3/2020 incide aún más explícitamente en el papel de las metodologías activas, aludiendo a la necesidad de realizar “proyectos significativos y relevantes” y “resolución colaborativa de problemas, reforzando la autoestima, la autonomía, la reflexión y la responsabilidad”.

Tomando estas pautas en consideración, la metodología empleada en esta propuesta se corresponde principalmente tanto con el aprendizaje basado en problemas sociales relevantes, ya explicado en el marco teórico del presente trabajo, como con el aprendizaje basado en proyectos (ABP). El ABP resulta una metodología sumamente apropiada para trabajar en torno a problemas sociales relevantes, ya que el alumnado trabaja grupalmente y de forma activa planeando su propio aprendizaje para resolver problemas del mundo real (Santamaría et al., 2021). El alumno es así el protagonista de su aprendizaje, mientras que el

docente pasa a ser el orientador y facilitador de la información, ayudando a cribar la ingente cantidad de datos ante la que el alumnado se topa al iniciar una investigación y a plantear las fases del proyecto y las preguntas iniciales.

Este tipo de aprendizaje, además de haber demostrado mejorar los niveles de motivación e incluso los resultados académicos, permite el desarrollo de las llamadas “soft skills” o habilidades blandas, es decir, competencias socioemocionales relacionadas con cuestiones como la comunicación o la escucha (Artirio Solana et al., 2021). Debido a ello, el ABP aquí propuesto se relaciona también con el denominado aprendizaje cooperativo, ya que, a través del trabajo tanto en pequeños grupos como finalmente en un gran grupo, se pretende que el alumnado aprenda no solo de su propio trabajo, sino de la interrelación que se produce trabajando con sus compañeros (Muñoz Busco et al., 2021).

Para que el aprendizaje sea verdaderamente cooperativo, el docente será el encargado de componer los grupos, de tal forma que estos sean heterogéneos en rendimiento y capacidad y, a su vez, asignará diferentes roles dentro de los equipos: coordinador para asegurarse de seguir los pasos del trabajo, portavoz para consultar las dudas, secretario para tomar notas del progreso realizado, responsable de material, etc. (Muñoz Busco et al., 2021).

### **3.5.1. Estrategias metodológicas**

Las metodologías previamente mencionadas se potenciarán, a su vez, con el empleo de diferentes estrategias a fin de garantizar tanto la adquisición de conocimientos, como de habilidades de cooperación, trabajo en equipo y reflexión. Para ello, la propuesta contemplará:

- **Lluvia de ideas.** Ya que el tema sobre el que se trabajará resulta en su mayoría desconocido para el alumnado, conviene saber cuáles son sus conocimientos previos sobre la materia, identificando así los posibles prejuicios que puedan existir
- **Búsqueda de información.** Como en cualquier proyecto de indagación, resulta imprescindible que el alumnado, partiendo de una guía de recursos básicos, aprenda a ir buscando la información necesaria para su

trabajo de forma autónoma a partir de las preguntas que le vayan surgiendo al analizar alguna cuestión.

- **Comentario guiado de material audiovisual y textos.** Debido a que esta propuesta está dirigida al alumnado que ya finaliza su etapa educativa obligatoria, es necesario plantear actividades que potencien la capacidad de análisis, reflexión y planteamiento de hipótesis que han ido desarrollando durante los cursos anteriores. Sin embargo, estas actividades irán acompañadas de unas pautas e indicaciones aportadas por el profesor, a fin de que el alumnado pueda, a partir de aquí, ir ganando autonomía de forma progresiva.
- **Debate.** El debate será clave para el desarrollo de este proyecto, pues será necesario que los grupos discutan entre sí sobre las posibles explicaciones a ciertos procesos y fenómenos y, finalmente, puedan debatir con el resto de los grupos sobre las conclusiones extraídas de la actividad. De esta forma, el alumnado aprende también mediante el intercambio de información con sus compañeros, y no sólo a través de la impartición de un temario por parte del profesor sin que éste de lugar a mayor reflexión o cuestionamiento.
- **Exposición de los resultados.** Por último, conviene señalar que el alumnado habrá de plasmar sus resultados tanto en una exposición, como a modo de póster diseñado con herramientas digitales. De esta forma, y además de potenciarse habilidades tanto de uso de las TICs como de síntesis y oratoria, los resultados pueden compartirse con otras personas de la comunidad educativa, favoreciéndose aún más el papel de la transmisión de conocimiento que acompaña a cualquier investigación.

### **3.5.2. Atención a la diversidad**

Junto a las posibles adaptaciones curriculares no significativas que haya que realizar para el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (ANEAE) en caso de haberlo, la presente propuesta tendrá en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje existentes en cualquier aula.

En primer lugar, conviene señalar que los grupos de trabajo serán hechos por el docente a fin de poder garantizar una estructura equilibrada en los mismos.



De esta manera, la existencia de diferentes ritmos de aprendizaje pretende ser una potencialidad gracias al aprendizaje cooperativo, pues se espera que el alumnado pueda ayudarse mutuamente y aprender los unos de los otros.

Además de los diferentes ritmos de aprendizaje, y teniendo en cuenta que algunos de los materiales proporcionados se encuentran en alguna lengua extranjera (principalmente en inglés), ésta también será una consideración que habrá que tener al componer los grupos. Por ello, y debido a la disparidad en cuanto a niveles en segundas y terceras lenguas se refiere, habrá que garantizar el máximo equilibrio posible en los grupos para asegurar el buen desarrollo del trabajo durante las sesiones.

Por otra parte, el docente habrá de estar desde un primer momento involucrado en las posibles dificultades que puedan surgir durante el desarrollo de la actividad. Si bien las normas del proyecto y el dossier con material serán entregados al inicio de la unidad, el docente podrá facilitar otros materiales al alumnado que presente mayores dificultades para su análisis, así como ayudar de forma directa con el trabajo sobre estos recursos y la resolución de dudas. Del mismo modo, los materiales pueden adaptarse a fin de ser más accesibles en caso de ser necesario, tomando medidas como ajustes en el tipo y el tamaño de letra, los colores empleados, etc.

Por último, también será necesario atender las necesidades del alumnado que, por el contrario, tenga un ritmo de aprendizaje más veloz que el resto. Si bien la metodología en torno a proyectos y problemas sociales relevantes suelen ser de por sí un elemento de mayor motivación que las sesiones magistrales, será necesario ofrecer a este alumnado un desafío extra en caso de que así lo precise. Al igual que con el alumnado con mayores dificultades, en este caso el docente también habrá de estar involucrado en el desarrollo de las sesiones, de tal manera que pueda ir añadiendo, por ejemplo, material al dossier que entrañe una mayor complejidad.

### **3.6. MATERIALES**

Para el desarrollo de la actividad propuesta, el alumnado habrá de contar con una serie de recursos. En primer lugar, el docente le facilitará al alumnado

un dossier (tanto en papel como digital) en el que figurarán las instrucciones del trabajo, un breve contexto histórico sobre la etapa previa a la que van a trabajar, una guía para el comentario del material empleado, y un anexo con webs y otros recursos digitales para iniciar la búsqueda de información. Además, el alumnado contará con los apuntes o el libro de texto que hubiesen usado durante el curso, así como con acceso a libros (enciclopedias, diccionarios históricos, etc.) tanto en formato digital, como físico mediante la biblioteca del centro.

Igualmente, esta actividad se plantea para un aula con conexión Wifi estable, proyector y, además, con acceso a dispositivos por parte del alumnado, preferentemente ordenadores o tabletas bien personales, bien del centro. Por último, el alumnado contará con las herramientas de Microsoft Office 365, incluyendo acceso a la nube para poder almacenar junto a sus compañeros el trabajo realizado durante las sesiones y la posibilidad trabajar de forma cooperativa con documentos compartidos.

### **3.7. TEMPORIZACIÓN/SECUENCIACIÓN**

#### **3.7.1. Temporización**

Debido a la complejidad de esta tarea, así como al hecho de que abarca todos los siglos estudiados a lo largo de 4º de la ESO, esta propuesta requiere de un total de nueve sesiones de 55 minutos, y resulta conveniente realizarla durante el último mes de clase. De esta forma, el docente puede haber ido trabajando con el alumnado cuestiones como comentarios de texto, exposiciones orales, debates y trabajos de investigación más sencillos de tal modo que, para cuando inicie este proyecto, éste sirva como una oportunidad para que la clase ponga en práctica todo lo aprendido durante el presente curso y la etapa de secundaria.

#### **3.7.2. Secuenciación**

##### **Primera sesión**

La primera sesión, como ya se adelantó, comenzará con una lluvia de ideas. En ella, el docente ha de preguntar a la clase qué les sugieren los términos “nativo” y “aborigen”, así como qué datos creen conocer sobre ellos, todo ello a fin de tener un punto de referencia sobre el conocimiento previo. Tras la lluvia de

ideas, que tendría una duración aproximada de 10 a 15 minutos, el docente realizará una exposición magistral sobre los antecedentes al tema que van a analizar en el proyecto. Esta exposición, de una duración máxima de 20 minutos, ha de resumir los puntos clave de los primeros siglos de relación entre colonizadores y población nativa: primeros asentamientos, participación indígena en conflictos europeos, cambio en las actividades económicas llevadas a cabo, catástrofe demográfica, etc.

Tras ello, el docente realizará los grupos de trabajo. Ya que la propuesta se corresponde con el final de curso, el profesor conoce bien al alumnado y sus ritmos de trabajo, de tal manera que puede crear grupos heterogéneos de aproximadamente 4 a 5 personas. El docente asignará, a su vez, un rol a cada miembro del grupo de los comentados con anterioridad (coordinador, portavoz, secretario y encargado de material), y entregará, tanto en papel como de manera digital, el dossier a cada alumno.

Por último, y tras una explicación detallada del proyecto a realizar, el docente le asignará a cada grupo una película de la siguiente lista (dos estadounidenses y dos canadienses), las cuales se corresponden con problemas actuales que afrontan las comunidades a analizar en el proyecto:

- *Songs My Brother Taught Me* (EE. UU., Chloé Zhao, 2016) → drama familiar centrado en la situación de pobreza y adicciones vigente en las reservas indias estadounidenses.
- *Wind River* (EE. UU., Taylor Sheridan, 2017) → thriller policiaco sobre las desapariciones y asesinatos de mujeres nativas en Estados Unidos y la cuestión de las víctimas que, por pertenecer a determinados colectivos, no reciben el mismo apoyo o recursos en sus investigaciones.
- *Indian Horse* (Canadá, Stephen Campanelli, 2017) → drama centrado en los traumas y abusos de las escuelas residenciales canadienses y el racismo a partir de las vivencias de un jugador de hockey.
- *The Grizzlies* (Canadá, Garth Stevenson, 2018) → drama basado en una historia real sobre una comunidad inuit con las tasas más altas de suicidio

en Norteamérica y cómo la fundación de un equipo de lacrosse (deporte originado en las comunidades indígenas) sirve para ayudar a los jóvenes.

Esta película ha de ser visionada de forma autónoma por el alumnado (para lo cual se tratará de dejar al menos el fin de semana entre la primera y la segunda sesión), tras lo cual habrían de traer rellanada una ficha adjunta en el dossier sobre la película correspondiente. Esto será el punto de partida para el inicio de la investigación.

**Ficha para el análisis de las películas:**

<b>TÍTULO DE LA PELÍCULA Y AÑO</b>	
RESUMEN DE LA TRAMA	
¿QUIÉNES ES EL/LOS PROTAGONISTA/S?	
¿EN DÓNDE TIENE LUGAR LA HISTORIA?	
¿QUÉ COMUNIDAD O COMUNIDADES APARECEN REPRESENTADAS?	
¿QUÉ PROBLEMAS AFECTAN A LOS PERSONAJES?	
¿EN QUÉ MANERA DETERMINA LA ETNIA/CULTURA DE LOS PERSONAJES LOS PROBLEMAS QUE AFRONTAN?	
¿REFLEJA LA PELÍCULA ALGÚN RASGO PARTICULAR DE LA CULTURA DE SUS PERSONAJES? (IDIOMA, RELIGIÓN, ESTRUCTURA FAMILIAR...)	

**Segunda sesión**

A partir de esta sesión, y con la película ya visualizada, comienza el proyecto de investigación propiamente dicho. Partiendo de los problemas identificados en la película correspondiente, cada grupo ha de ir indagando, a partir de los recursos del dossier y otras fuentes que ellos mismos busquen, sobre quiénes son las comunidades nativas y aborígenes del país de su película, cómo se distribuyen por el territorio, etc. Junto a ello, deberán analizar diversos recursos gráficos y estadísticos sobre las problemáticas actuales de estos

colectivos, partiendo cada grupo del problema social particular que analizase su película y utilizándolo como punto de partida para el resto del trabajo (ver anexos B y C).

Durante estas sesiones de investigación, el docente irá colaborando con todos los grupos, ayudándoles con las dudas que puedan surgir, revisando el trabajo realizado, ayudando en la selección de recursos complementarios, etc.

### **Tercera y cuarta sesiones**

En estas sesiones se continúa con la dinámica de la segunda sesión. Una vez seleccionados los problemas sociales más relevantes que estos grupos afrontan en la actualidad, así como habiendo recibido una explicación sobre los antecedentes históricos generales, cada grupo habrá de ir analizando qué procesos y acontecimientos históricos han provocado la situación actual. El marco de análisis de este apartado se corresponde con el siglo XIX y principios del XX, pues con él se corresponden las principales medidas de exterminio y aculturación. Además, el dossier proporcionará un índice sobre los puntos a tratar. Los cuatro grupos deberán abordar la cuestión de las leyes indígenas y las reservas y, además, los grupos de Estados Unidos analizarán el proceso de matanzas y enfrentamientos armados (apenas relevantes en el caso canadiense) y, los de Canadá, la cuestión de las escuelas residenciales (mucho más documentado que en el caso estadounidense).

Además de la lista de webs y otros recursos sobre los que empezar a indagar (ver anexos A y C), el dossier contará con una cronología tanto de la historia general de ambos países como de algunos hitos dentro de la historia indígena para que tengan puntos de referencia para empezar a indagar. A su vez, cada cuestión a analizar irá acompañada de preguntas determinadas:

- ¿Qué son las leyes indígenas? ¿Cuándo se originaron? ¿Quién se encargaba de su redacción? ¿Qué medidas establecieron? ¿Cuál era la finalidad detrás de estas leyes?
- ¿Qué es una reserva? ¿En qué época surgieron? ¿Dónde se ubicaron? ¿Por qué se colocaron en esas regiones en particular?

- En el caso de Canadá: ¿Qué fueron las escuelas residenciales? ¿Dónde se ubicaron? ¿Quiénes asistían a ellas? ¿Cuál era la finalidad tras su creación? ¿Su localización en esas regiones fue fruto de la causalidad o tenía alguna intencionalidad de fondo? ¿Cómo era la vida en ellas?
- En el caso de EE. UU.: ¿Cuáles fueron los principales enfrentamientos armados contra la población nativa? ¿Quién ordenó dichos actos? ¿En qué regiones fue especialmente frecuente este fenómeno? ¿Qué motivos pudo haber tras la mayor incidencia de matanzas en ciertas regiones?

### **Quinta y sexta sesiones**

Estas son las últimas sesiones de la indagación, y en ellas, entendida ya la problemática surgida durante el siglo XIX y principios del XX, el alumnado habrá de comenzar a indagar sobre el auge de los movimientos de protesta y lucha por los derechos de los nativos y aborígenes en sus respectivos países. Estos temas también les serán acotados, centrándose en cuestiones como el derecho al voto y la ciudadanía, la lucha por el medioambiente, la cuestión del autogobierno, o la lucha contra la pobreza. Para ello, también se lanzarán preguntas concretas sobre las que iniciar la búsqueda de información.

- ¿Qué visión tienen las comunidades nativas o aborígenes de Norteamérica sobre la naturaleza? ¿Qué problemas les ha acarreado el cambio climático y la destrucción de sus ecosistemas tradicionales? ¿Qué reclaman los movimientos de protesta de estos grupos en la actualidad?
- ¿Cuándo obtuvieron las comunidades nativas o aborígenes la ciudadanía y el derecho a voto? ¿A qué se refiere el concepto de autogobierno indígena? ¿Se ha aplicado en alguna región del país que has analizado? ¿Gozan estas comunidades de algún derecho distinto al resto de ciudadanos de sus países? ¿Por qué?
- ¿Se han preservado las lenguas, religiones y otros elementos culturales de estas poblaciones? ¿Qué medidas se están tomando para reivindicar estos aspectos? ¿De qué manera el arte realizado por estas comunidades refleja aspectos de sus culturas y modos de vida?

Con todo ello, los grupos deberían de ser capaces de establecer una relación de causalidad entre los diferentes apartados, llevándoles estos a los problemas sociales que habían analizado en sus respectivas películas. Este es un buen momento, además, para que planteen dentro del grupo qué soluciones llevarían a cabo, por qué consideran el tema importante, etc.

### **Séptima y octava sesiones**

Antes de estas sesiones se tratará también de dejar al menos el fin de semana, a fin de que los alumnos completen sus respectivos posters. Si bien se habrá realizado un acercamiento durante el curso a este sistema de exposición de los resultados, el docente habrá ido orientando al alumnado a lo largo de las sesiones sobre cómo realizarlos. Para ello, se llevarán a cabo explicaciones sobre cómo seleccionar y priorizar el contenido a plasmar, qué herramientas utilizar para diseñarlo de forma digital (por ejemplo, a través de la web *Canva*), etc.

Una vez finalizados, las sesiones séptima y octava se dedicarán a que cada grupo exponga los resultados de su investigación y qué conclusiones y explicaciones han extraído. Las exposiciones durarán aproximadamente 20 minutos (dos grupos por sesión) más unos minutos extra en caso de que algún alumno quisiese realizar alguna pregunta.

De este modo, los grupos pueden ver el trabajo realizado por sus compañeros, así como las similitudes y diferencias de lo extraído tanto por los grupos que analizaron el otro país, como por el otro grupo que analizó el mismo que ellos. Con ello, se ejemplifica cómo unos mismos procesos pueden ser interpretados de diferentes maneras y cómo, por tanto, el historiador y el resto de la sociedad juegan un papel clave a la hora de crear relatos e identidades.

Las exposiciones y los posters también serán guiados por el profesor a fin de que el alumnado tenga unos ejes centrales sobre los que trabajar. En ambos elementos, cada grupo deberá partir explicando brevemente de qué trata su película y qué problema refleja, para posteriormente vincularlo con otras problemáticas actuales, rastrear su origen histórico y comentar algunos de los movimientos que existen para solucionar estas cuestiones.

## Novena sesión

La última sesión se corresponde con un debate final en el que participarán todos los alumnos. Habiendo finalizado su trabajo, y tras acudir a las presentaciones de sus compañeros, se lanzarán una serie de preguntas para que los alumnos reflexionen de forma conjunta sobre algunas cuestiones. Además, este sería un buen momento para consultar qué les ha parecido el proyecto, si creen que les ha aportado algo, si les parece un tema que más gente debería conocer, etc.

Las preguntas lanzadas en el debate parten de lo más general, de modo que el alumnado vaya aportando los datos que ha aprendido durante el desarrollo de sus proyectos y la asistencia a las exposiciones. Algunos ejemplos son:

- ¿Crees que las problemáticas presentes en ambos países son similares?
- ¿Consideras que los gobiernos han tomado medidas suficientes para ayudar a solventar esta situación?
- ¿Si tú formases parte de alguna de estas comunidades, qué oportunidades crees que te faltarían respecto al resto de personas?
- ¿Existe alguna relación entre las políticas adoptadas en el siglo XIX y problemáticas como las tasas de suicidio, adicciones o pobreza?
- ¿Qué aspecto de la problemática de estos colectivos te ha sorprendido más que siga teniendo lugar en países como EE. UU. o Canadá?
- ¿Qué elementos de la cultura nativa/aborigen crees que podrían ayudar a alcanzar alguno de los ODS como, por ejemplo, la lucha contra el cambio climático?

Para concluir la actividad resultaría conveniente, en caso de permitirlo el centro, imprimir y colocar los posters de los alumnos en alguna zona común del recinto escolar, de tal manera que el resto de la comunidad educativa pueda también formar parte del trabajo realizado convirtiéndose en destinatarios de la investigación y otorgando un *feedback* a los autores.



<b>DISTRIBUCIÓN DE LAS SESIONES Y ACTIVIDADES</b>	
<b>Sesión 1</b>	Lluvia de ideas Breve introducción magistral al tema Realización de grupos y reparto de temas de trabajo Explicación del proyecto y reparto de materiales
<b>Sesión 2</b>	Indagación sobre problemas sociales relevantes en el presente
<b>Sesiones 3 y 4</b>	Indagación sobre el recorrido histórico de estas poblaciones (ss. XIX y XX)
<b>Sesiones 5 y 6</b>	Indagación sobre movimientos de lucha y protesta Indagación sobre estas culturas en la actualidad
<b>Sesiones 7 y 8</b>	Exposición de los resultados
<b>Sesión 9</b>	Debate Entrega del poster

### 3.8. CRITERIOS DE EVALUACIÓN

A fin de establecer los criterios de evaluación, y ya que el contenido de esta propuesta no forma parte del currículum actual, estos se han ajustado a la forma de organizarlos según lo establecido en el Decreto 38/2015, de 22 de mayo, que establece el currículum de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria. De esta forma, en las siguientes tablas se plasma la correlación entre los objetivos (tanto de la etapa como de la propuesta), los contenidos de la propuesta, los criterios de evaluación y la correspondencia de cada uno de ellos con los estándares evaluables correspondientes.

OBJETIVOS	CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES
OE1 OE2 OE3 OE4 OE5 OE6 OE7 OE8 OP1	Los pueblos nativos y aborígenes en el siglo XXI	1. Analizar quiénes son los pueblos nativos/aborígenes.  2. Identificar las principales problemáticas que afectan a estos grupos actualmente.	1. Extrae a través de mapas, gráficos y otros recursos, la información demográfica y cultural referente a estos pueblos.  2. 1. Analiza el material audiovisual proporcionado para identificar problemáticas sociales.  2.2. Utiliza fuentes variadas, tanto del dossier como de búsqueda autónoma, para detectar y ampliar la información sobre problemas sociales.

OBJETIVOS	CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES
OE1 OE2 OE3 OE4 OE5 OE6 OE7 OE8 OP2 OP5	Aculturación y exterminio (ss. XIX – XX)	3. Rastrear el origen de las principales problemáticas identificadas con anterioridad.	3.1. Explica, mediante diferentes fuentes, qué fueron las leyes indígenas, cuáles fueron las más destacadas y cuál era su finalidad.  3.2. Explica, mediante diferentes fuentes, qué fueron las reservas, dónde se ubicaban y cuál era su finalidad.  3.3. Analiza, según el tema del trabajo, el impacto de las escuelas residenciales o de las matanzas y conflictos armados y cuáles fueron sus motivaciones.

OBJETIVOS	CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES
OE1 OE2 OE3 OE4 OE5 OE6 OE7 OE8 OP3 OP4	Movimientos de protesta y lucha por los derechos	4. Identificar y analizar los principales movimientos de lucha social nativa/aborigen.	4.1. Extrae de diferentes medios de comunicación de actualidad información sobre las luchas sociales de estos colectivos.  4.2. Conecta el tipo de reivindicaciones que tienen dichos movimientos con el recorrido histórico previamente analizado.

OBJETIVOS	CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES
OE1 OE2 OE3 OE4 OE5 OE6 OE7 OE8 OP3 OP4	Una mirada hacia el futuro	5. Analizar las repercusiones del tema en el mundo actual y los desafíos de cara al futuro.	5.1. Extrae de forma conjunta con sus compañeros enseñanzas sobre el tema analizado para el mundo actual. 5.2. Propone, a través del debate, soluciones y medidas para paliar las problemáticas detectadas.

### 3.9. CRITERIOS DE CALIFICACIÓN

Debido a la variedad de actividades englobadas dentro de la presente propuesta didáctica, es importante tomar en cuenta, para la calificación, no sólo los diferentes productos finales, sino también el trabajo llevado a cabo durante las sesiones. Para ello, se estructurará la calificación de la siguiente manera:

TRABAJO REALIZADO DURANTE LAS SESIONES	40%
EXPOSICIÓN Y PÓSTER	50% (40% docente y 10% cuestionario individual de coevaluación)
DEBATE	10%

### 3.9.1. Rúbrica para el trabajo realizado durante las sesiones

	<b>EXCELENTE (0,8)</b>	<b>BIEN (0,5)</b>	<b>REGULAR (0,25)</b>	<b>INSUFICIENTE (0)</b>
<b>Participación</b>	El alumno se ha mostrado participativo durante todas las sesiones	El alumno se ha mostrado participativo salvo en algunas ocasiones	El alumno, por norma general, no ha mostrado una actitud participativa	El alumno no ha participado durante el desarrollo de las sesiones
<b>Cumplimiento del rol asignado</b>	El alumno ha cumplido con las tareas del rol que le fue asignado	El alumno ha cumplido con la mayor parte de las tareas de su rol	El alumno no ha cumplido con casi ninguna función de su rol	El alumno no se ha encargado de las labores que le correspondían
<b>Actitud cooperativa</b>	El alumno ha colaborado de forma activa con sus compañeros, ofreciendo además su ayuda cuando ha sido necesario	El alumno se ha mostrado dispuesto a colaborar, aunque en ocasiones ha priorizado únicamente sus tareas	El alumno se ha preocupado mayormente de sus propias tareas	El alumno no ha estado dispuesto a colaborar con sus compañeros durante las sesiones
<b>Distribución equitativa de las tareas</b>	El alumno ha contribuido a favorecer un reparto equitativo de las tareas dentro del grupo	El alumno, salvo contadas excepciones, ha ayudado a garantizar el reparto equitativo de la tarea	El alumno ha tratado de delegar diversas tareas y funciones en sus compañeros	El alumno ha tratado de delegar todas sus funciones y tareas en el resto de compañeros
<b>Resolución de problemas y conflictos</b>	El alumno ha contribuido a solucionar los problemas o conflictos que han podido surgir	El alumno, en alguna ocasión, ha contribuido en la resolución de problemas o conflictos	El alumno se ha mostrado mayormente despreocupado por la resolución de conflictos	El alumno se ha negado a participar en la resolución de problemas o conflictos

### 3.9.2. Rúbrica para los posters y exposiciones

	<b>EXCELENTE (0,8)</b>	<b>BIEN (0,5)</b>	<b>REGULAR (0,25)</b>	<b>INSUFICIENTE (0)</b>
<b>Información seleccionada</b>	La información plasmada en el poster y las exposiciones resulta pertinente para explicar la materia	En su mayoría, la información seleccionada es pertinente para responder a las cuestiones clave	La mayor parte de la información seleccionada no sirve para responder a las cuestiones clave	La información plasmada no responde a las preguntas clave ni sirve para explicar la materia
<b>Fuentes empleadas</b>	La selección de fuentes de información ha tomado en cuenta criterios como su fiabilidad y su vigencia	La selección de fuentes ha obedecido a la mayor parte de criterios recomendados	La selección de fuentes ha sido más aleatoria que atendiendo a los criterios para cribarla correctamente	Las fuentes escogidas no han sido sometidas a ninguno de los criterios de criba y selección
<b>Empleo vocabulario específico</b>	Se ha incorporado una amplia variedad de vocabulario específico en el contenido elaborado	Se ha incorporado el vocabulario específico necesario para el desarrollo del contenido	Se ha incorporado algún elemento de vocabulario específico, pero de forma anecdótica	No se ha incorporado ningún elemento de vocabulario específico
<b>Capacidad de argumentación histórica</b>	El contenido plasmado evidencia una buena comprensión del tiempo histórico y las relaciones de causalidad múltiples	Se percibe una comprensión suficiente sobre el tiempo histórico y las relaciones de causalidad múltiples	Existen ciertas dificultades a la hora de incorporar el tiempo histórico y las relaciones de causalidad en el contenido elaborado	No se ha usado en absoluto ningún elemento que aluda al tiempo histórico o las relaciones de causalidad
<b>Uso de medios digitales</b>	En el contenido elaborado, se evidencia un nivel elevado de control de las TICs: búsqueda de información, herramientas de diseño para el póster...	En el contenido elaborado, se evidencia un nivel suficiente de control de las TICs para realizar las actividades de forma satisfactoria	Se perciben dificultades en el manejo de las TICs, bien sea en la búsqueda de información, el diseño del póster, etc.	No se ha hecho un uso adecuado de las TICs en las actividades desarrolladas

### 3.9.3. Rúbrica para el debate

	<b>EXCELENTE (0,2)</b>	<b>BIEN (0,1)</b>	<b>INSUFICIENTE (0)</b>
<b>Participación</b>	Ha mostrado iniciativa a la hora de participar	Ha participado cuando el profesor se lo ha solicitado	No ha participado ni cuando se le ha solicitado
<b>Respeto hacia sus compañeros</b>	Ha respetado el turno de palabra y las intervenciones de sus compañeros	Salvo contadas ocasiones, ha respetado el turno de palabra y las intervenciones de sus compañeros	No ha respetado el turno de palabra ni las intervenciones de sus compañeros
<b>Capacidad de argumentar su postura</b>	Ha logrado argumentar a la perfección su postura e ideas	Ha logrado, por lo general de forma satisfactoria, argumentar su postura e ideas	No ha sido capaz de argumentar su postura ni sus ideas
<b>Capacidad de conectar el tema estudiado con cuestiones de actualidad</b>	Ha logrado conectar el contenido estudiado con las cuestiones de actualidad planteadas	Ha logrado en varias ocasiones conectar el contenido estudiado con las cuestiones de actualidad planteadas	No ha logrado conectar el contenido estudiado con las cuestiones de actualidad planteadas
<b>Pensamiento crítico y creativo</b>	Se ha mostrado crítico con las cuestiones planteadas y ha ofrecido soluciones y planteamientos creativos	Se ha mostrado crítico con las cuestiones planteadas, pero le ha costado ofrecer soluciones y planteamientos creativos	No se ha mostrado crítico con las cuestiones planteadas ni ha ofrecido soluciones o planteamientos creativos

### 3.9.4. Cuestionario de coevaluación

Nombre:				
Grupo a valorar:				
	Mucho	Bastante	Poco	Nada
La exposición y el póster de mis compañeros me han servido para conocer más sobre la materia				
La información que han seleccionado me ha parecido la adecuada para poder entender su explicación				
El diseño de su póster me ha facilitado entender su tema				
En la exposición, se percibía que los miembros del grupo habían trabajado de forma conjunta y no realizando apartados inconexos				
Algunas de las cuestiones incorporadas en su trabajo me han servido para replantearme algunos conceptos e ideas que no había tomado en consideración al realizar mi propio trabajo				

### 3.10. EVALUACIÓN DE LA EXPERIENCIA

Por último, y más allá de la evaluación realizada por el docente sobre el desempeño del alumnado en esta actividad, conviene detenerse a analizar el funcionamiento global de la propuesta didáctica una vez finalizada. En primer lugar, resulta imprescindible que el docente vaya realizando anotaciones sobre lo que observa no sólo en los productos evaluables, sino durante el desarrollo de las sesiones. Cuestiones como la motivación entre el alumnado, el buen funcionamiento de los grupos creados, la adecuación del dossier para facilitar la búsqueda de información, o la claridad de las instrucciones proporcionadas, son solo alguno de los elementos sobre los que conviene detenerse. Por otro lado, resulta igualmente beneficioso ofrecerle al alumnado un cuestionario individual y anónimo para que cada uno proporcione su opinión y valoración sobre el proyecto.



Cuestionario de valoración del proyecto				
	Mucho	Bastante	Poco	Nada
Las instrucciones proporcionadas por el docente han sido las adecuadas para la realización del trabajo				
Los materiales proporcionados en el dossier me han sido de utilidad para iniciar la búsqueda de información				
El trabajo en el grupo que se me asignó me ha servido para aprender de mis compañeros, considerar otros puntos de vista y, en general, enriquecer el producto final				
La realización de un poster me ha servido para aprender a seleccionar la información más importante y comunicar mis ideas a los demás				
Las exposiciones y el debate me han resultado de interés tanto para poder aprender sobre otros temas, como para contrastar los resultados otros grupos con los del mío propio				
A nivel general, la actividad me ha resultado interesante al poder aprender sobre un tema menos conocido				
La metodología empleada me ha ayudado a mantenerme más motivado durante la realización del proyecto				
El tema del proyecto me ha parecido relevante y me ha ayudado a replantearme ideas previas sobre historia, cultura, sociedades, etc.				
Comentarios para el profesor (sugerencias, valoración personal, etc.):				

#### **4. CONCLUSIONES**

A lo largo del presente trabajo se ha analizado el cambio de la función social de la historia tanto en el plano historiográfico, como en el educativo. Tratándose de una disciplina humanística, la historia jamás puede entenderse fuera del contexto en que se produjo, siendo éste el motivo por el cual, en apenas dos siglos, sus objetivos e intencionalidades han mutado por completo. Debido a ello, y en contraposición a esa historia academicista decimonónica centrada casi por exclusivo en la construcción de las identidades nacionales, en la actualidad esta disciplina trata de responder a los problemas sociales vigentes.

A pesar de estos cambios ya asumidos en el plano historiográfico desde tiempo atrás, el sistema educativo parece haber afrontado no pocas dificultades a la hora de adaptarse a esta evolución. Si bien ya desde finales del siglo XIX figuras como John Dewey aludían a la importancia de que la educación preparase al alumnado para afrontar activamente los problemas de la sociedad, la implementación de este enfoque ha sido, cuanto menos, irregular.

Muchas han sido las figuras que continuaron y renovaron el legado de Dewey, tales como Harold Rugg o Evans y Saxe, pero, al igual que la historia no es ajena a su contexto, tampoco lo es la educación. Debido a ello, los contextos políticos de cada época han sido determinantes a la hora de impulsar o frenar estos intentos de renovación pedagógica.

Sin embargo, es en el momento actual cuando parece que, a escala global, se está confiriendo un mayor protagonismo a este enfoque pedagógico, algo muy vinculado con un mundo inevitablemente globalizado en el que los problemas, en su mayoría, superaron hace mucho la frontera de lo nacional. La aparición de cuestiones como la educación para la ciudadanía global, así como la creación de los ODS, han sido sólo algunos de los factores tenidos en cuenta, por ejemplo, para la redacción de la nueva ley educativa promulgada en España en el año 2020.

En su apartado dedicado a la asignatura de Geografía e Historia, la nueva ley alude a la necesidad de superar el enfoque memorístico tradicional de esta materia para, finalmente, formar verdaderamente al alumnado en cuestiones

como la participación ciudadana, el cuidado de la democracia, o la lucha contra unas injusticias que, en no pocas ocasiones, hunden sus raíces en varios siglos o incluso milenios atrás. Con este planteamiento, sumamente influenciado por el enfoque de la enseñanza basada en problemas sociales relevantes, se espera que la mirada al pasado supere la mera anécdota para adentrarse en el análisis y la resolución de los problemas del hoy y el mañana.

A fin de cumplir con las demandas de una reforma que aspira no sólo a añadir anexos al currículum vigente, sino a modificarlo desde su raíz, la búsqueda de nuevos contextos para analizar se muestra útil para trabajar en torno a los objetivos y competencias tanto del nuevo currículum, como del que aún sigue vigente. En este caso, las poblaciones indígenas de Norteamérica resultan una oportunidad para realizar un proyecto de indagación centrado en problemas sociales relevantes y conectado, a su vez, con desafíos globales como los ODS.

El contexto histórico de unas poblaciones marcadas por los intentos de aculturación, exterminio y marginación, así como por los problemas que esto ha acarreado en el presente (pobreza, problemas de salud física y mental, falta de acceso a la educación, degradación medioambiental...), ofrecen al alumnado la posibilidad de analizar un contexto prácticamente desconocido en nuestro país. Debido a ello, así como a el uso de estrategias como el ABP, el debate o el fomento del uso de las nuevas tecnologías de forma responsable, dicha propuesta pretende cumplir con las enseñanzas que el aprendizaje basado en problemas sociales relevantes es capaz de proporcionar.

De esta manera, y lejos de ofrecerle al alumnado un contenido memorístico carente de valor en su vida cotidiana, esta propuesta aspira a potenciar habilidades como el pensamiento crítico, la puesta en común de ideas para llegar a soluciones conjuntas, o la búsqueda efectiva de información en una red sobrecargada de contenido. Todo ello se traduce, en última instancia, en la oportunidad de que el pasado, más allá de servir para entender el presente, sirva para afrontar los desafíos futuros, tanto a nivel local, como global.

## 5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Administration For Native Americans (s.f.). *American Indians and Alaska Natives - By the Numbers*. <https://bit.ly/3LW3glz>
- Álvarez Junco, J. (2016). *Dioses útiles. Naciones y nacionalismo*. Galaxia Gutenberg.
- American Addiction Centers (2022). *Alcohol and Drug Abuse Among Native Americans*. <https://bit.ly/3FAApY0>
- Artirio Solana, R. et al. (2021). Cuestiones clave para el trabajo en ABP: pilares, fases, beneficios y dificultades. En A. Pérez de Albéniz Iturriaga et al. (Coord.). *Iniciación al Aprendizaje Basado en Proyectos. Claves para su implementación* (pp. 9-19). Universidad de La Rioja.
- Asante-Muhammad, D. et al. (2022). *Racial Wealth Snapshot: Native Americans*. <https://bit.ly/3KXXswR>
- Aurell, J.; Balmaceda, C.; Burke, P. y Soza, F. (2013). *Comprender el pasado. Una historia de la escritura y el pensamiento histórico*. Akal.
- Barton, K. C. (2012). School History as a Resource for Constructing Identities: Implications of Research from the United States, Northern Ireland, and New Zealand. En M. Carretero; M. Asensio y M. Rodríguez-Moneo (Eds.). *History Education and the Construction of National Identities* (pp. 93-108). Information Age Publishing.
- Bellati, I. y Sáez-Rosenkranz, I. (2020). Repensar la didáctica de la historia desde la memoria. En I. Sáez-Rosenkranz y J. Prats Cuevas (Eds.). *Memoria histórica y enseñanza de la historia* (pp. 65-88). Ediciones Trea.
- Berger, S. (2012). De-Nationalizing History Teaching and Nationalizing It Differently! Some Reflections On How To Defuse the Negative Potential of National(ist) History Teaching. En M. Carretero; M. Asensio y M. Rodríguez-Moneo (Eds.). *History Education and the Construction of National Identities* (pp. 33-48). Information Age Publishing.
- Bosch, A. (2004). Frontera agraria y frontera urbana en Estados Unidos, 1890-1920. *Estudis D'Història Agrària*, 17, 179-198.

- Burrow, J. (2009). *Historia de las historias. De Heródoto al siglo XX* (F. Meler Ortí, Trad.). Editorial Crítica. (Trabajo original publicado en 2007).
- Carretero, M.; Rodríguez-Moneo, M. y Asensio, M. (2012). History Education and the Construction of a National Identity. En M. Carretero; M. Asensio y M. Rodríguez-Moneo (Eds.). *History Education and the Construction of National Identities* (pp. 1-16). Information Age Publishing.
- Centro Norte-Sur (Consejo Europeo) (2002). Declaración de Educación Global de Maastricht. <https://rm.coe.int/168070e540>
- Decreto 38/2015, de 22 de mayo, que establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria. *Boletín Oficial de Cantabria*, 39, de 5 de junio de 2015. <https://bit.ly/3LWY6Mh>
- Deverell, W. & Gray White, D. (2006). *Holt California Social Studies: United States History, Independence to 1914*. Holt.
- Fernández de Bartolomé, M. A. et al. (2016). *Historia. Serie Descubre. 4º ESO*. Santillana.
- Fontana, J. (1982). *Historia. Análisis del pasado y proyecto social*. Editorial Crítica.
- Foster, S. (2012). Re-Thinking History Textbooks in a Globalized World. En Carretero; M. Asensio y M. Rodríguez-Moneo (Eds.). *History Education and the Construction of National Identities* (pp. 49-62). Information Age Publishing.
- Gómez, A. L. (2002). Tradiciones Curriculares, Innovaciones Educativas y Función Social Conservadora del Conocimiento Escolar: La primacía de los temas sobre los problemas. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 7, 221-246.
- Hansen, J. G. & Dim, E. E. (2019). Canada's Missing and Murdered Indigenous People and the Imperative for a More Inclusive Perspective. *International Indigenous Policy Journal*, 10(1). <https://doi.org/10.18584/iipj.2019.10.1.2>

- Hansen, J. M. (2012). De-Nationalizing History and What Have We Done? Ontology, Essentialism, and the Search for a Cosmopolitan Alternative. En Carretero; M. Asensio y M. Rodríguez-Moneo (Eds.). *History Education and the Construction of National Identities* (pp. 17-32). Information Age Publishing.
- Hernández Cardona, F. X. (2002). *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. Editorial GRAÓ.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://bit.ly/38ixhUd>
- Manitoba Education and Advanced Learning (2014). *Grade 11 History of Canada. A Foundation for Implementation*. Manitoba Education and Advanced Learning.
- Moradiellos, E. (1994). *El oficio del historiador*. Siglo Veintiuno de España Editores.
- Moradiellos, E. (2001). *Las caras de Clío. Una introducción a la Historia*. Siglo Veintiuno de España Editores.
- Muñoz Busco, A.; Elvira Rey, C. y Domínguez Estremiana, M. (2021). Aprendizaje cooperativo y ABP. En A. Pérez de Albéniz Iturriaga et al. (Coord.). *Iniciación al Aprendizaje Basado en Proyectos. Claves para su implementación* (pp. 20-27). Universidad de La Rioja.
- Naciones Unidas (2015). Objetivos de Desarrollo Sostenible. <https://bit.ly/3lcOX6N>
- National Collaborating Centre For Indigenous Health (2010). *Poverty as a social determinant of First Nations, Inuit, and Métis Health*. <https://bit.ly/3faWFfb>
- National Collaborating Centre For Indigenous Health (2013). *An Overview of Aboriginal Health in Canada*. <https://bit.ly/3uc3WQp>
- National Collaborating Centre For Indigenous Health (2017). *Education as a social determinant of First Nations, Inuit and Métis Health*. <https://bit.ly/3hQDJEem>

- National Indian Council On Aging (NICOA, 2019). *American Indian Suicide Rate Increases*. <https://bit.ly/3yvCliG>
- National Schools Boards Association (NSBA, 2020). *The Condition of Native American Students*. <https://bit.ly/3kSVEL1>
- Native Women Wilderness (s.f.). *Murdered & Missing Indigenous Women*. <https://bit.ly/3FuqJ15>
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro: por qué la democracia necesita de las humanidades* (M. V. Rodil, Trad.). Katz Editores.
- Pagès, J. (2019). Enseñar historia, educar la temporalidad, formar para el futuro. *El Futuro del Pasado*, 10, 19-56. <http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.001>
- Paul, H. (2014). *The Myths That Made America. An Introduction to American Studies*. Transcript.
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*, 76, de 30 de marzo de 2022. <https://bit.ly/3N5TELD>
- Romero Morante, J. (2018). La historia del currículum como fuente para la Didáctica de las Ciencias Sociales. *REIDICS (Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales)*, 3, 103-118. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.03.103>
- Romero Morante, J. (2021). Apuntes para una sociogénesis del currículum centrado en problemas sociales. *REIDICS (Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales)*, 9, 14-40. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.09.14>
- Rosa, A. (2012). Commentary: What History To Teach? Whose History? En Carretero; M. Asensio y M. Rodríguez-Moneo (Eds.). *History Education and the Construction of National Identities* (pp. 63-74). Information Age Publishing.

- Santamaría, A. E. et al. (2021). La historia del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). En A. Pérez de Albéniz Iturriaga et al. (Coord.). *Iniciación al Aprendizaje Basado en Proyectos. Claves para su implementación* (pp. 5-8). Universidad de La Rioja.
- Santisteban Fernández, A. (2019). La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El Futuro del Pasado*, 10, 57-79. <http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.002>.
- Santisteban Fernández, A. y Anguera Cesarols, C. (2014). Formación de la conciencia histórica y educación para el futuro. *Clío & Asociados*, 18/19, 249-267.
- Saul, J. R. (2008). *A Fair Country: Telling Truths About Canada*. Penguin Canada.
- Seixas, P. (2012). Indigenous Historical Consciousness: An Oxymoron or a Dialogue? En Carretero; M. Asensio y M. Rodríguez-Moneo (Eds.). *History Education and the Construction of National Identities* (pp. 125-138). Information Age Publishing.
- Torres, J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Ediciones Morata.

## 5.1. REFERENCIAS DEL MATERIAL DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA

- Aaron Carapella (2015). Native American Nations. Traditional Names & Locations. <https://www.tribalnationsmaps.com/>
- Asante-Muhammad, D. et al. (2022). Racial Wealth Snapshot: Native Americans. <https://bit.ly/3KXXswR>
- BBC News Mundo. (2021, 9 de junio). *Las escuelas en Canadá en las que miles de niños indígenas sufrieron abusos* [Vídeo]. YouTube. <https://bit.ly/3wil8ql>
- BBC News Mundo. (2021, 10 de agosto). *Los internados de Canadá donde murieron 6.000 niños indígenas*. [Vídeo]. YouTube. <https://bit.ly/3w2bdX0>



- Encyclopedia Britannica (s.f.). *American Indian*. <https://bit.ly/3yCgINZ>
- Golden, H. (2022, enero 20). EEUU lucha contra la crisis de las mujeres indígenas desaparecidas. *El Diario y The Guardian*. <https://bit.ly/3yqlQDD>
- Indian Affairs (U.S. Department of the Interior). <https://bit.ly/39Tu5Pv>
- Indigenous Services Canada (Government of Canada). <https://bit.ly/39Tu5Pv>
- Kumar, M. B. & Tjepkema, M. (2019). Suicide among First Nations people, Métis and Inuit (2011-2016): Findings from the 2011 Canadian Census Health and Environment Cohort (CanCHEC). <https://bit.ly/34nRH8Y>
- Porras Ferreira, J. (2021, mayo 29). Conmoción en Canadá tras el hallazgo de los restos de 215 niños en un antiguo internado para indígenas. *El País*. <https://bit.ly/3L4wN1s>
- Telesur. (2014, 6 de mayo). *Nativos norteamericanos, ejemplo de resistencia cultural*. [Vídeo]. YouTube. <https://bit.ly/3N8j8aW>
- The Canadian Encyclopedia. <https://bit.ly/3wirAic>
- Truth and Reconciliation Commission of Canada (2011). Residential Schools of Canada. <https://bit.ly/3xju8u9>
- Woodward, A. (2021, octubre 12). Activistas indígenas lideran protestas en Whashington DC para exigir que Biden declare la emergencia climática. *Independent en Español*. <https://bit.ly/39e1sMn>

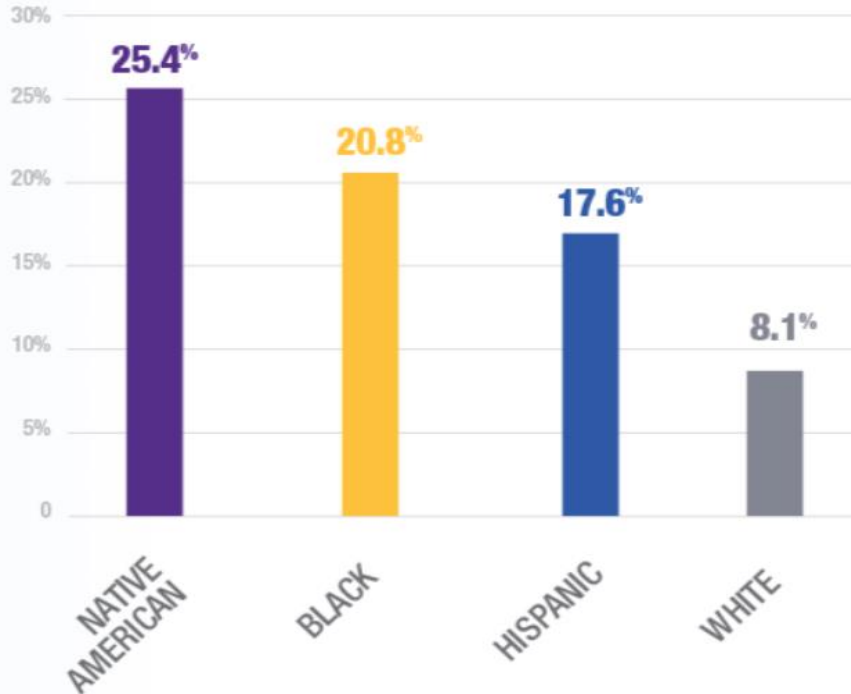
## 6.. ANEXOS DE MATERIALES EMPLEADOS EN LAS SESIONES

ANEXO A. PÁGINAS WEB	
<p><b>The Canadian Encyclopedia</b>  <a href="https://bit.ly/3wirAic">https://bit.ly/3wirAic</a></p>	<p>Web que recoge centenares de entradas, realizadas en su mayoría por profesionales, centradas en la historia de Canadá y sus personajes más destacados. Cuenta con una gran abundancia de entradas dedicadas a la historia y la cultura aborígenes. A pesar de estar en inglés, cuenta también con una versión en francés y la opción de traducción automática a cualquier idioma.</p>
<p><b>Britannica</b>  <a href="https://bit.ly/3yCgINZ">https://bit.ly/3yCgINZ</a></p>	<p>Enciclopedia online también escrita por profesionales que recoge una entrada muy amplia sobre la historia de los pueblos nativos y aborígenes de Norteamérica. A pesar de estar también en inglés, se subdivide en numerosos apartados de forma cronológica facilitando su lectura y, al ser online, permite también traducirla automáticamente.</p>
<p><b>Indigenous Services Canada (Government of Canada)</b>  <a href="https://bit.ly/39Tu5Pv">https://bit.ly/39Tu5Pv</a></p>	<p>Web oficial del gobierno canadiense sobre programas sociales destinados a la población aborigen</p>
<p><b>Indian Affairs (U.S. Department of the Interior)</b>  <a href="https://www.bia.gov/">https://www.bia.gov/</a></p>	<p>Web oficial del gobierno estadounidense sobre programas sociales destinados a la población nativa</p>

ANEXO B. REPORTAJES Y NOTICIAS	
<p><b>BBC Mundo: Las escuelas en Canadá en las que miles de niños indígenas sufrieron abusos.</b></p> <p><a href="https://bit.ly/3wil8ql">https://bit.ly/3wil8ql</a></p> <p><b>BBC Mundo: Los internados de Canadá donde murieron 6.000 niños indígenas.</b></p> <p><a href="https://bit.ly/3w2bdX0">https://bit.ly/3w2bdX0</a></p>	<p>Reportajes breves en español que resumen la historia de las escuelas residenciales canadienses, aportando además el testimonio de algunos supervivientes.</p>
<p><b>El Mundo: Los indios Osage, de la opulencia al exterminio.</b></p> <p><a href="https://bit.ly/3w3qM7y">https://bit.ly/3w3qM7y</a></p>	<p>Breve reportaje en español sobre el exterminio de los indios osage para la extracción de petróleo en la zona.</p>
<p><b>Telesur: Nativos norteamericanos, ejemplo de resistencia cultural</b></p> <p><a href="https://bit.ly/3N8j8aW">https://bit.ly/3N8j8aW</a></p>	<p>Reportaje sobre la reserva de los Tohono O'odham en el cual se ilustra cómo es la vida en una reserva, las carencias que existen en su interior, la política de los casinos, y la pérdida cultural que se produce en ámbitos como la lengua.</p>
<p><b>El País: Conmoción en Canadá tras el hallazgo de los restos de 215 niños en un antiguo internado para indígenas</b></p> <p><a href="https://bit.ly/3L4wN1s">https://bit.ly/3L4wN1s</a></p>	<p>Artículo de El País sobre el reciente hallazgo de restos de menores aborígenes en una antigua escuela residencial</p>
<p><b>The Independent: Activistas indígenas lideran protestas en Washington DC para exigir que Biden declare la emergencia climática</b></p> <p><a href="https://bit.ly/39e1sMn">https://bit.ly/39e1sMn</a></p>	<p>Artículo sobre el movimiento de protestas de los nativos americanos contra el cambio climático</p>
<p><b>El Diario y The Guardian: EE. UU. lucha contra la crisis de las mujeres indígenas desaparecidas</b></p> <p><a href="https://bit.ly/3yqlQDD">https://bit.ly/3yqlQDD</a></p>	<p>Artículo traducido al español del periódico The Guardian que versa sobre la desaparición de mujeres nativas en EE. UU.</p>

## ANEXO C. MATERIAL GRÁFICO Y ESTADÍSTICO

### Gráfico sobre la pobreza en EE. UU.



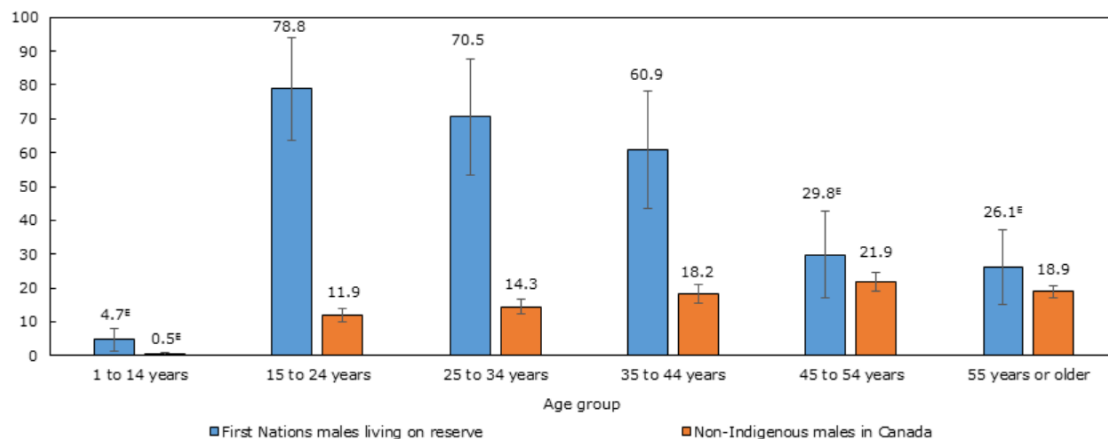
Asante-Muhammad, D. et al. (2022). Racial Wealth Snapshot: Native Americans. <https://bit.ly/3KXXswR>

### Gráfico sobre las cifras de suicidios comparada de población aborígen y no aborígen en Canadá

Chart 1

Age-specific suicide rates (number of deaths by suicide per 100,000 person-years at risk) among First Nations males living on reserve and non-Indigenous males in Canada, household population aged 1 year or older, Canada, 2011-2016

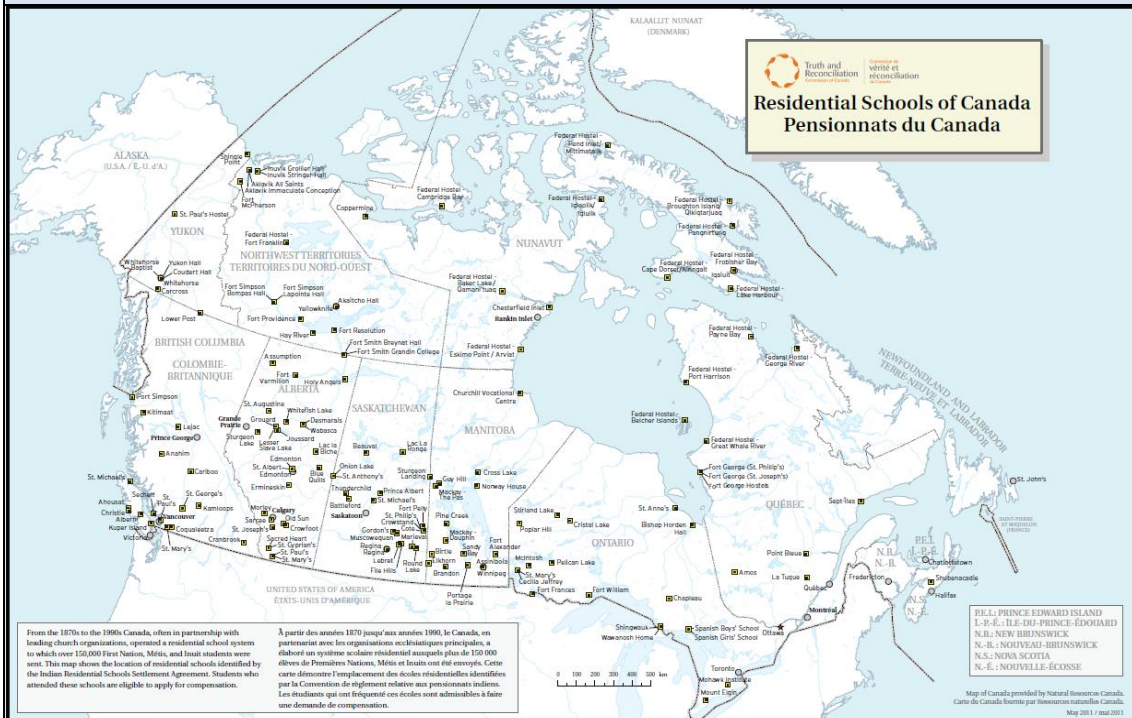
number



Kumar, M. B. & Tjepkema, M. (2019). Suicide among First Nations people, Métis and Inuit (2011-2016): Findings from the 2011 Canadian Census Health and Environment Cohort (CanCHEC). <https://bit.ly/34nRH8Y>

## ANEXO C. MATERIAL GRÁFICO Y ESTADÍSTICO

### Ubicación de las escuelas residenciales en Canadá



Truth and Reconciliation Commission of Canada (2011). Residential Schools of Canada. <https://bit.ly/3xju8u9>

### Mapa de las tribus nativas de Estados Unidos:



Aaron Carapella (2015). Native American Nations. Traditional Names & Locations. <https://www.tribalnationsmaps.com/>