Facultad de Educación

MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA

El miedo en Occidente y el islam en las aulas. Una propuesta didáctica para combatir la islamofobia desde la materia de Geografía e Historia

Fear in the West and Islam in the classrooms. A didactic proposal to fight Islamophobia from the subject of Geography and History

Alumna: Marina Fernández Flórez

Especialidad: Geografía, Historia y Filosofía

Director: José Manuel Ruiz Varona

Curso académico: 2022-2023

Fecha: septiembre 2023

Resumen:

La islamofobia es uno de los principales obstáculos para la integración plena de las personas musulmanas en Occidente. Se trata, además, de un miedo u odio artificial e infundado que atenaza a la ciudadanía no musulmana, en la medida que facilita la manipulación y la renuncia a derechos fundamentales en favor de estrategias de seguridad invasivas.

Este Trabajo de Fin de Máster consiste en una propuesta didáctica para combatir la islamofobia en las aulas de educación secundaria, diseñada para su aplicación en el tercer curso de la ESO. Partiendo de la enseñanza basada en problemas sociales relevantes, se utilizan las "historias de vida" como vía para estimular la empatía del alumnado y lograr su compromiso con su propio proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, se apuesta por la Historia invertida para abordar la cuestión de la islamofobia en toda su complejidad, partiendo de lo que los discentes ya conocen para avanzar hacia lo desconocido. La propuesta pretende brindar un ejemplo didáctico para el estudio de todo tipo de minorías, de cara a favorecer la integración real y la formación de una ciudadanía crítica, responsable y libre.

Palabras clave: educación para la ciudadanía crítica, Geografía e Historia, islamofobia, problemas sociales relevantes.

Abstract:

Islamophobia is one of the main obstacles to the full integration of Muslims in the West. Besides, it is an artificial, unfounded fear or hatred that grips non-Muslim citizens, to the extent that it facilitates manipulation and the surrender of fundamental rights in favor of invasive security strategies.

This Master thesis consists of a didactic proposal to fight Islamophobia in secondary schools, specifically designed to be applied in the third year of ESO. Departing from a teaching methodology based in relevant social problems, "life stories" are used as a way to stimulate the students' empathy and to achieve their commitment to their own teaching-learning process. In addition, reverse History is used to address the issue of Islamophobia in all its complexity, starting from what students already know and moving towards the unknown. The proposal aims to provide a didactic example to study all types of minorities, with the aim to promote real integration and the formation of a critical, responsible and free citizenship.

Key words: education for a critic citizenship, Geography and History, Islamophobia, relevant social problems.

Índice

Introducción 4
1. Islamofobia, sociedad y escuela: razones para un proyecto 7
2. Islam e Historia en las aulas occidentales: un estado de la cuestión 13
3. Bases para una propuesta de formación social crítica: objetivos, enfoque y metodología 22
3.1. Objetivos: un proyecto para la ciudadanía crítica 22
3.2. Enfoque: una educación desde problemas sociales relevantes 24
3.3. Metodología: una apuesta por la Historia invertida 30
4. Propuesta didáctica. *A través de sus ojos: otras miradas sobre el miedo en Occidente* 35
4.1. Pertinencia curricular en el marco de la LOMLOE y la Agenda 2030 35
4.2. Planteamiento y desarrollo de la propuesta 41
4.3. Recogida de evidencias para una evaluación formativa y competencial 49
Conclusiones 51
Referencias bibliográficas 54
ANEXO 1 62
ANEXO 2 65
ANEXO 3 68

Introducción

En 1979, Jean Delumeau publicó su obra magna, traducida al castellano como "El miedo en Occidente". En ella declaró que "no sólo los individuos tomados aisladamente, sino también las colectividades y las civilizaciones mismas, están embarcadas en un diálogo permanente con el miedo" (Delumeau, 2002, p.10). El miedo es una emoción primitiva, orientada hacia la supervivencia. Sin embargo, en la especie humana esta pulsión ha adquirido una dimensión social que puede ser configurada a través del discurso y la manipulación de los imaginarios (Nussbaum, 2012). De ahí que los grandes catalizadores del miedo no siempre sean las amenazas reales, sino también determinados conceptos, objetos o colectivos señalados como peligrosos por mera conveniencia. En este sentido, y dado que decidió centrarse en Occidente, no es casualidad que Delumeau dedicase un capítulo a "idólatras y musulmanes", a quienes califica como "Los Agentes de Satán".

Este Trabajo de Fin de Máster contiene una propuesta para combatir la islamofobia en las aulas de secundaria, de cara a trabajar por una ciudadanía crítica, una sociedad inclusiva y una Europa cosmopolita. La Real Academia Española (s.f.) define "islamofobia" como una "aversión hacia el islam, los musulmanes o lo musulmán", donde "aversión" se entiende como "rechazo o repugnancia frente a alguien o a algo". La acepción en lengua inglesa es similar, refiriéndose a "a hatred or fear of Islam or Muslims, esp. when feared as a political force" [un odio o miedo al islam o hacia los musulmanes, especialmente cuando son temidos como fuerza política] (New Oxford American Dictionary, como lo citó Brooks, 2019, p.104). Ahora bien, ninguna de estas definiciones es inocente o sirve para combatir la islamofobia. Tal y como argumenta Jasmine Zine (2004), estas voces convierten la islamofobia en una reacción irracional hacia las personas musulmanas, su fe y su cultura, ocluyendo así toda una estructura discursiva, sociocultural y política elaborada a conciencia.

Es importante comprender la islamofobia como una construcción racional porque, a diferencia del pánico irracional, el miedo artificialmente logrado puede ser combatido. Decía Aristóteles (como lo citó Nussbaum, 2012) que los grandes oradores tienen poder para manipular los imaginarios de su audiencia, e

introducir en ellos el miedo para predisponerlos a su favor. Por esta razón, y aunque se antoje paradójico, alimentar el miedo es esencial para aquellos soberanos o gobiernos cuya legitimidad se basa en su capacidad para brindar seguridad –o una sensación de seguridad– a la población (Ahmed, 2015).

La seguridad ha sido objeto de interés historiográfico desde 1950 (Halpérin, 1952; Febvre, 1956), aunque no ha recibido una atención individualizada hasta los años ochenta y noventa del pasado siglo. Este interés renovado obedece a un cambio de paradigma que comenzó en la década de los setenta en el marco de un declive social, político y económico de Occidente, para consolidarse con la caída de la Unión Soviética. El fin de la política de bloques trajo consigo la eclosión de nuevas guerras y la amenaza global del terrorismo, y con ello, la necesidad de explorar nuevas y viejas formas de garantizar la seguridad ciudadana (Conze, 2018). En este escenario, el 11-S no fue más que un acontecimiento traumático cuyo impacto mediático ha justificado el salto cuantitativo y cualitativo de la "securitización" experimentada en Occidente durante las últimas décadas (Sjøen, 2023).

Muestra de esta "securitización" es el hecho de que, antes de tomar medidas para erradicar la islamofobia en las escuelas, numerosos gobiernos occidentales hayan optado por poner en marcha programas contra la radicalización en centros escolares. Tales programas se centran en la detección y denuncia de posibles inclinaciones terroristas entre los escolares, con un foco casi exclusivo en el terrorismo islámico y los jóvenes musulmanes (Ragazzi, 2014; Open Society Justice Initiative, 2016; Jerome y Elwick, 2020; Fernández Abad, 2022; Sjøen, 2023). El personal docente comprometido con estos programas ha manifestado reiteradamente su malestar con los mismos, debido a la gran responsabilidad que se les impone y a lo sencillo que resulta caer en falsos identificadores de radicalización. Por otra parte, estos programas fomentan el señalamiento de las minorías y dificultan su integración, además de quebrar cualquier relación de confianza que pudiera existir entre profesorado y alumnado. Huelga decir que la ruptura de la confianza es contraproducente, en tanto que disminuye la comunicación entre las partes y las posibilidades al alcance del personal docente para prestar su ayuda a los jóvenes más vulnerables (Open Society Justice Initiative, 2016; Fernández Abad, 2022).

Afirma Delumeau que el miedo, si bien es un mecanismo de supervivencia, “puede convertirse en causa de la involución de los individuos” (2002, p.23). Lo mismo podría decirse de las colectividades. Tal y como argumenta Sjøen (2023), educar a la población en el miedo y la sospecha frente al “otro” conduce a la normalización de mecanismos abusivos de vigilancia y control por parte del Estado y las fuerzas de seguridad. Esta cesión de libertad es una decisión acrítica e infundada, puesto que la amenaza terrorista no es, ni de lejos, el peligro más acuciante que acecha a las sociedades occidentales. En contra de esto, el autor aboga por una educación basada en la confianza para crear una ciudadanía resiliente, capaz de resistir la angustia generada por el terrorismo y proteger su privacidad.

La propuesta presentada en este TFM parte de la base de que la confianza se adquiere a fuerza de conocer lo que antes era desconocido. De esta forma, se espera contribuir a la formación de una ciudadanía libre, responsable, consciente y crítica, capaz de no dejarse arrastrar por emociones infundadas ni conatos de manipulación.

El texto está estructurado en cuatro grandes bloques. En primer lugar, se presentan los datos que demuestran la importancia de combatir la islamofobia en Occidente a día de hoy. Seguidamente, se traza un breve estado de la cuestión que aborda los estudios e iniciativas puestos en marcha con este objetivo en distintos países occidentales, con especial atención en el caso español. El bloque número tres se centra ya en los fines, el enfoque y la metodología que articulan esta propuesta didáctica. En cuarto lugar, se procederá a explicar la propuesta en sí misma, atendiendo a su justificación dentro del currículo, su desarrollo y su evaluación. Finalmente, se presentan unas conclusiones de conjunto para cerrar este trabajo y abrir nuevas vías de reflexión.

1. Islamofobia, sociedad y escuela: razones para un proyecto

Desde 1969, la Convención Internacional de las Naciones Unidas sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial busca la cooperación estatal para implementar medidas para luchar contra los prejuicios de todo signo en el ámbito educativo. Desde entonces las Naciones Unidas, la Organización para la Seguridad y la Cooperación en Europa (OSCE) y el Consejo de Europa han puesto el foco en la población musulmana por su particular idiosincrasia en el contexto europeo, clasificando la discriminación contra musulmanes y musulmanas como una forma de racismo y xenofobia – independientemente del origen de la persona afectada. En concreto, el ámbito educativo es uno de los principales espacios en los que se concentran los esfuerzos de sensibilización y trabajo en favor de la tolerancia y en contra de la islamofobia (Oficina de Instituciones Democráticas y Derechos Humanos [OIDDH], 2012).

Antes de proceder a exponer la relevancia de la lucha contra la islamofobia en las escuelas, cabe preguntarse si es el momento adecuado para emprenderla. Tras el fin de la Guerra Fría y la caída del bloque soviético, el terrorismo internacional se avino a llenar el vacío que dejó tras de sí el miedo generalizado ante un eventual "apocalipsis nuclear". En concreto, la yihad –mal traducida como *guerra santa*– se convirtió en el nuevo gran miedo de Occidente, que se apresuró a recuperar el discurso de la *cruzada* para tomar posiciones (Poumarède, 2015). El 11 de septiembre de 2001 abrió paso a una serie de atentados protagonizados por agentes musulmanes que han dejado una huella sangrante, si bien no gratuita, en la memoria colectiva occidental. Sin embargo, acontecimientos más recientes como la pandemia global ocasionada por la COVID-19, así como la guerra de Ucrania, parecen haber desplazado los temores más acuciantes de la opinión pública hacia otros frentes.

A pesar de la existencia de nuevos catalizadores del terror y del odio en Occidente, la islamofobia no ha disminuido en los últimos tiempos. Al contrario, ha tomado nuevas formas de expresión e incluso ha cobrado fuerza de manos del auge generalizado de la extrema derecha. De un lado, la crisis económica y social ocasionada por la pandemia ha alimentado la polarización y, con ella, los

discursos de odio contra determinadas minorías (Gracia y Bolaños Somoano, 2023). En segundo lugar, la acogida brindada a quienes huyen del conflicto ucraniano ha puesto de relieve la existencia de categorías diferenciadas dentro de la figura holística del refugiado; categorías que favorecen claramente al fenotipo blanco y la religión cristiana frente a cualquier otro tipo de demandante de asilo (Bayrakli y Hafez, 2023). Al mismo tiempo, según los informes más recientes publicados por la Organización de Naciones Unidas (ONU, 2021, p.2), la islamofobia institucionalizada "ha crecido hasta alcanzar las proporciones de una epidemia".

Los datos y los acontecimientos hablan por sí mismos: en Francia, las elecciones presidenciales de 2022 estuvieron marcadas por el discurso anti-islámico y la promesa de nuevas leyes contra el libre ejercicio del islam en público. La reelección del presidente Macron ha reforzado la lucha contra el llamado "islam político" en el país galo (Najib, 2023). Las encuestas llevadas a cabo en Alemania durante 2022 desvelan que un 70,2% de los participantes estaría a favor de prohibir la llegada de personas musulmanas al país. Además, el 79,3% de los encuestados declaró sentirse extranjero en su propia tierra debido a la afluencia de estos inmigrantes (Decker, Kiess, Heller y Brähler, 2023). En Inglaterra y Gales se registraron 3.459 delitos de odio de tipo religioso dirigidos contra musulmanes –un 42% dentro de esta casuística–, y la mitad de los centros de culto islámico del Reino Unido han sido objeto de actos vandálicos durante 2022 (Kallis, 2023). En España, los delitos de odio motivados por religión se incrementaron en un 40% entre 2020 y 2021, constituyendo 63 de los 1802 casos registrados (Ministerio del Interior, 2022). El informe no especifica la cifra exacta de ataques contra el colectivo musulmán, pero cabe destacar que el antisemitismo conforma una categoría diferenciada y que por lo tanto no forma parte de esa cifra.

No faltan alicientes para combatir la islamofobia en Occidente. Por partir del más prosaico, se puede aludir a la motivación económica. En un mercado global que vira hacia el Pacífico, Europa necesita reforzar sus lazos con los países vecinos, y ello implica contar con el norte de África y Oriente Medio. De esa necesidad surgió la Unión por el Mediterráneo, que, sin embargo, no ha conseguido dirimir las tensiones sociales y políticas derivadas de la falta de diálogo intercultural

entre los 42 estados-miembro. No se trata únicamente de un problema a la hora de afrontar las relaciones internacionales: después de todo, el refuerzo de los contactos económicos ha favorecido la inmigración desde los países de mayoría islámica hacia Europa. El marcado repunte de este fenómeno ha estimulado los recelos de la sociedad europea, generando reacciones más o menos violentas contra quienes todavía son percibidos como “los otros” (Bono, 2016). Aliviar tales tensiones resulta crucial para garantizar el orden público y la convivencia pacífica en el espacio mediterráneo y europeo.

Actualmente habitan en España más de 2,3 millones de musulmanes y musulmanas. No obstante, esta comunidad es relativamente joven si se compara con los países vecinos. Las particulares coyunturas históricas que atravesó España durante el siglo XX retrasaron la llegada de inmigrantes musulmanes hasta los años setenta del pasado siglo, al tiempo que mejoraban las relaciones diplomáticas con los países árabes (Planet Contreras y Camarero Montesinos, 2022). Aunque la Constitución aprobada en 1978 incorporaba ya la libertad de culto, la Ley de Libertad Religiosa no se aprobó hasta 1980 (Ley Orgánica 7/1980, de 5 de julio). Otro hito llegará en 1992 con la firma del Acuerdo de Cooperación entre la administración y la Comisión Islámica de España, cuyo objetivo último era combatir la radicalización y estimular el diálogo (Alonso Pascual, 2009).

A día de hoy, el 56% de los musulmanes y musulmanas residentes en España es de origen migrante, frente al 44% nacidos en territorio nacional (Agencia EFE, 2023). Sin embargo, la opinión pública sigue estableciendo un nexo firme entre el islam y la inmigración, como si musulmán/a y español/a fuesen etiquetas excluyentes (Planet Contreras y Camarero Montesinos, 2022).

La exclusión sufrida por este colectivo en España no se limita a los delitos de odio denunciados y ya analizados: según el último informe sobre la percepción de la islamofobia (Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones, Observatorio Español del Racismo y la Xenofobia [OBERAXE] y la Fundación José Ortega y Gasset-Gregorio Marañón [FOM], 2020), el 90% de los musulmanes y musulmanas encuestados había recibido “insultos o algún tipo de acoso” durante los últimos tres años. En este mismo lapso temporal, el 60% tuvo problemas para acceder a establecimientos públicos, o bien recibió malos tratos

por parte del personal; el 30% declaró haber tenido problemas para adquirir una vivienda o ascender en su puesto de trabajo, y el 10% reconoció que sus hijos e hijas habían sido objeto de acoso escolar por motivo de su religión.

Sorprende que esta encuesta no proponga los problemas estructurales del sistema educativo entre las posibles causas de la islamofobia en España. Sí se incluyen, por el contrario, los medios de comunicación, las redes sociales o la incompatibilidad cultural, entre otros factores. Sin embargo, el 76,6% de los encuestados considera que existen prejuicios hacia el islam en el sistema educativo, aunque en distintos grados. El 50,9% de las instituciones participantes reconoció la incidencia del acoso escolar sobre el alumnado musulmán (Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones, OBERAXE y FOM, 2020).

La falta de integración del estudiantado musulmán en el sistema educativo es una realidad que no afecta solamente a España. En Estados Unidos, el último informe sobre islamofobia en las escuelas californianas revela que casi la mitad de los 700 encuestados sufrieron *bullying* por el hecho de ser musulmanes, con el agravante de que parte de las vejaciones procedían del profesorado o la administración. Consecuentemente, más de un 55% de los participantes en la encuesta aseguraron sentirse inseguros en el espacio escolar (Council of American-Islamic Relations [CAIR], 2021).

La situación del alumnado musulmán en Europa resulta algo más opaca. A nivel institucional, los datos sugieren que el afán por secularizar el entorno escolar en Europa se centra exclusivamente en combatir la manifestación del culto islámico, a costa de la libertad religiosa y la integración plena de sus creyentes. En Francia, los centros educativos públicos que se niegan a brindar alternativas a la carne de cerdo en sus cantinas cuentan con el respaldo de la justicia desde 2015[1], frente a la normativa de 1984 (Abdelkader, 2017). El velo islámico está prohibido en algunas escuelas belgas, incluyendo casi todas las flamencas. De hecho, el 26% de los casos reportados de islamofobia durante 2022 en este país se dio en el ámbito escolar (Smiths, 2022). En Alemania la discriminación está

[1] La fecha no es casual, sino que coincide con los atentados terroristas de París y el Estado de Emergencia declarado por Hollande, que se saldó con abusos considerables contra la comunidad islámica francesa (Abdelkader, 2017).

más bien ligada al origen geográfico y el estatus socioeconómico, en tanto que ambos factores suelen determinar el acceso a la educación de mayor nivel. Así pues, la comunidad de ascendencia turca está sobrerrepresentada en los niveles más modestos, mientras que muy pocos acceden a las instituciones de mayor rendimiento (Mühe, 2016; Bonefeld y Dickhäuser, 2018). De otra parte, en la capital de este país se denuncia una creciente presión por parte del alumnado musulmán más conservador sobre sus compañeros y compañeras, así como sobre el profesorado (Verein für Demokratie und Vielfalt in Schule und berüfliche Bildung [DEVI], 2021).

En España, la introducción de la religión islámica como materia optativa en el curso 2022-2023 generó duras críticas contra el gobierno socialista, al que se acusó de pretender extirpar la religión católica de las aulas. Asimismo, se han reportado expulsiones de alumnas por vestir hijab en Málaga y Madrid. En la capital, casi la mitad de las escuelas de educación primaria y secundaria prohíben de facto el uso del velo en sus instalaciones (Gracia y Bolaños Somoano, 2022).

Más allá de una realidad tangible, la falta de integración de los musulmanes y musulmanas en el sistema educativo constituye un riesgo potencial para la seguridad pública. Según datos de la asociación *Sobre los Márgenes*, el 67% de los jóvenes descendientes de marroquíes no logra el título de ESO (citado por Planet Contreras y Camarero Montesinos, 2022). Las consecuencias del fracaso escolar, en su caso, van mucho más allá de la perpetuación de la precariedad que sufren estos colectivos. Siguiendo a Alonso Pascual (2009) el fracaso escolar genera un caldo de cultivo idóneo para la radicalización de jóvenes en riesgo de exclusión.

En este frente, el papel del personal docente es fundamental, pues conforma la primera línea de contacto, orientación y motivación para el alumnado. Está comprobado que las expectativas proyectadas por el profesorado sobre determinados alumnos o alumnas pueden tener consecuencias significativas en su rendimiento, para bien o para mal (Rosenthal y Jacobson, 1968; Jussim y Harber, 2005, como los citaron Bonefeld y Dickhäuser, 2018). Por otra parte, las actitudes racistas y/o intolerantes del personal docente pueden generar desapego hacia la institución escolar, fácilmente extensible a la sociedad en su

conjunto (Mühe, 2016). Alonso Pascual (2009) reclama que se forme a los profesionales de la educación para lidiar con la diversidad en las aulas, pero tal vez no baste con ello. En todo caso, esta formación debería deconstruir los muy arraigados discursos sociales sobre el islam, sustituirlos por información de calidad y estimular la empatía del personal docente para combatir incluso las expresiones más inconscientes de los prejuicios aprendidos.

No basta, sin embargo, con reforzar la formación del personal docente para reconducir sus actitudes y, con ellas, su currículum oculto más o menos intencional. Al contrario, es preciso diseñar materiales y dinámicas pedagógicas orientadas directamente al alumnado para abordar directa y abiertamente la cuestión. Conviene, ante todo, explicar el islam en todas sus expresiones teológicas, políticas y sociales, y hacerlo en términos correctos. El conocimiento es crucial para evitar que los no musulmanes se conviertan en presa fácil de la manipulación a través del miedo, pero también para evitar la posible radicalización de los propios musulmanes/as. Las investigaciones sobre la materia demuestran que la ignorancia de la propia religión y sus fundamentos favorece la integración en grupos radicales (Alonso Pascual, 2009), mientras que su conocimiento empodera a los creyentes, que obtienen así una base firme para defenderse de acusaciones infundadas (Mühe, 2016).

La materia de Geografía e Historia se presta especialmente a este ejercicio formativo cuyo mayor potencial reside en el método, ya que no se trata únicamente de trabajar con y sobre el islam, sino de cimentar una base de pensamiento crítico capaz de reaccionar ante cualquier campaña de “demonización” interesada sobre determinados colectivos o ideas.

2. Islam e Historia en las aulas occidentales: un estado de la cuestión

Poco después del 11-S, Jasmin Zine (2004) denunció que la educación basada en la igualdad brindaba herramientas pedagógicas para luchar contra el racismo, el clasismo, el sexismo, la homofobia, el capacitismo o el antisemitismo, pero no para combatir la islamofobia. En semejante contexto, y ante la escalada de los delitos de odio contra las personas musulmanas, Zine manifestó la urgencia de desarrollar un nuevo marco educativo, así como de entender la educación contra la islamofobia como una pedagogía transformativa. Desde entonces se han puesto en marcha numerosas iniciativas, que se describirán en las páginas que siguen.

Las *Directrices para educadores sobre la manera de combatir la intolerancia y la discriminación contra los musulmanes* (OIDDH, 2012) recogen una serie de instrucciones generales para la lucha contra la islamofobia en los centros educativos. La OIDDH propone tomar los Derechos Humanos como base para abordar esta renovación pedagógica, en tanto que son principios universales que atañen a todos. Sugiere, además, que las cuestiones relativas a la islamofobia se trabajen por medio de actividades participativas, diseñadas para promover la reflexión y el pensamiento crítico entre el alumnado. Los centros, por su parte, deberán disponer de programas de prevención y protección en los que se promuevan actitudes democráticas, se colabore con las familias y se ofrezca apoyo tutorial a quien lo necesite. Las actitudes del estudiantado habrán de ser evaluadas de manera regular, de cara a responder con rapidez y contundencia ante cualquier muestra de discriminación. Por último, los centros deberán impartir materias específicas sobre religiones y culturas para combatir la discriminación por medio del conocimiento y el respeto mutuo.

Aunque bienintencionadas, las propuestas de la OIDDH no dejan de ser inconcretas en tanto que, como ellos mismos reconocen, estas directrices fueron creadas con la intención de proporcionar un punto de partida sobre el que construir estrategias más completas. Para profundizar en la materia, es conveniente recurrir a las propuestas de renovación estructural propuestas desde otras plataformas, así como a pie de aula.

Diversas organizaciones se han volcado en la lucha contra la islamofobia en las aulas. Es pionero el *Tanenbaum Center for Interreligious Understanding*, organización sin ánimo de lucro que, desde 1992, trabaja para prevenir las agresiones interreligiosas en Estados Unidos. El centro ofrece programas y recursos gratuitos para la educación elemental y secundaria, así como formación para educadores (Ramarajan y Runell, 2007; Tanenbaum, s.f.).

Destaca asimismo el *Muslim Educational Network, Training, and OutReach Service* (MENTORS), cofinanciado por el gobierno canadiense y la *Canadian Race Relations Foundation*. Su programa "Towards Understanding. Moving beyond Racism and Islamophobia" ofrece kits multimedia para la sensibilización, y organiza talleres con escolares en el territorio canadiense. Sus actividades están basadas principalmente en el *role-playing* y en la deconstrucción de los estereotipos que afectan a las personas musulmanas, a través de la lectura crítica de imágenes y notas de prensa. Esta iniciativa parte de la convicción de que la islamofobia tiene poco de irracional, lo que implica reconocer que se trata de un discurso de poder elaborado y, por lo tanto, combatible (Zine, 2004).

Más allá de los proyectos puestos en marcha por organizaciones internacionales, privadas y ONG (ver Anexo 1), Hossain (2017) propone cuatro aproximaciones interdisciplinares –a las que se refiere como "conceptos"– al alcance de la mano de cualquier docente. Su objetivo es combatir la islamofobia promoviendo el conocimiento del islam y sus gentes. A grandes rasgos, su propuesta se basa en explorar las raíces históricas de la presencia de personas musulmanas en Estados Unidos, enseñar las contribuciones de científicos musulmanes en el campo de las ciencias o las matemáticas, mostrar el islam como una realidad heterogénea e insistir en las similitudes entre el islam, el judaísmo y el cristianismo. Estos conceptos no están restringidos a las Ciencias Sociales, sino que se abordan a través de distintas materias.

Experiencias más modestas, aunque no menos prometedoras, ponen el foco en el personal docente. En concreto, Brooks (2019) expone el caso de un profesor musulmán que, inmediatamente después del 11-S, declaró abiertamente su fe ante los demás docentes y estudiantes. Acto seguido, comenzó a hablarles de su experiencia personal con el islam y a responder sus preguntas durante las clases. Por medio de esta estrategia, el profesor consiguió humanizar las

etiquetas de “islam” y “musulmán”, despejar dudas y combatir los estereotipos que inundaban y todavía inundan los medios de comunicación. No obstante, y como reconoce Brooks, se trata de un escenario de enseñanza-aprendizaje muy específico, en el que las características personales del profesor resultan muy difíciles de emular para otros docentes no musulmanes. Cabe añadir que, si bien se podría contar con invitados de la comunidad islámica para hablar con los y las escolares, faltaría ese elemento de continuidad y confianza que ofrecía este profesor.

Las investigaciones, proyectos y experiencias educativas destinadas a combatir la islamofobia en Estados Unidos y Canadá han crecido en importancia desde el 11-S, momento en que comenzaron a dispararse los delitos de odio contra las personas musulmanas y aquellas que, por su etnia, lo parecen. Algo similar se aprecia en Europa que, por otra parte, cuenta con un historial mucho más antiguo y denso de relaciones con las personas musulmanas. Sin embargo, la literatura sobre la lucha contra la islamofobia en las aulas sigue siendo escasa (Gómez Godino, 2021), y se centra sobre todo en una revisión del contenido a través del análisis de manuales.

Dentro de este ámbito, destacan en España las publicaciones punteras de Martín Muñoz, Valle Simón y López Plaza (2010, original de 1996) y Navarro (1997), que recogen y corrigen los errores recurrentes de los manuales escolares en todo lo respectivo al islam, desde los conceptos básicos hasta la experiencia histórica. Parra Montserrat (2007) ha atribuido estas carencias a la herencia de una España franquista que, al tiempo que afianzaba sus contactos económicos con los países árabes, siguió apostando por una identidad nacional católica y excluyente de cara al público general y escolar. Sáiz Serrano (2017), por su parte, ha estudiado el uso recurrente del término “Reconquista”, un vocablo ya denostado por la Academia pero que se resiste a abandonar las aulas. Garreta Bochaca y Llevot Calvet (2011) han rastreado los contenidos relativos al islam en los manuales escolares desde Primaria a Bachillerato, para llegar a una conclusión similar a la que alcanzaron un año más tarde Mayoral Arqué, Molina Luque y Samper Rasero (2012) en el ámbito catalán: todos ellos coinciden en que la escasa presencia del islam en los libros de texto no es casual, sino que se debe a una estrategia de omisión que denominan “currículo nulo”.

El “currículo nulo” no es una particularidad española. En realidad, obedece a una preocupación compartida por las dos penínsulas europeas que han estado bajo poder islámico durante más tiempo. La Península Ibérica estuvo total o parcialmente gobernada por musulmanes durante ocho siglos; los Balcanes, durante cinco. No obstante, la necesidad de pertenecer a una Europa atlántica con capital en Bruselas ha generado en estos territorios la necesidad de enarbolar la fe cristiana como germen de nación y justificante de su conexión cultural con el continente. Esto ha implicado un rechazo absoluto del islam, como si este se tratase de una realidad alienígena o de una discontinuidad atípica en el “desarrollo natural” de la esencia europea reclamada por estos pueblos (Navarro, 1997; Minkov, 2004; Todorova, 2009; Bono, 2016). Este discurso identitario se ha labrado a través de una serie de mitos que se reflejan en los manuales hispánicos y balcánicos en términos muy similares:

- Los musulmanes, ya sean los árabes, los bereberes, los turcos o los conversos locales, son siempre presentados como “los otros” (Martín Muñoz, 1998; Karge, 1999; Moe, 2008). Por esta misma razón, cuando se habla del islam o de las personas musulmanas, se hace hincapié en lo “exótico”, al tiempo que se obvian las numerosas similitudes con el judaísmo y el cristianismo (Martín Muñoz, 2010; Garreta Bochaca y Llevot Calvet, 2011).
- Aunque con variaciones regionales y/o nacionales, la Historia protagonizada por los musulmanes se reduce a la mínima expresión. En este punto, es cierto, conviene notar ciertas divergencias: por ejemplo, los libros de texto andaluces dedican más páginas al estudio de Al-Ándalus que los libros del norte peninsular (Garreta Bochaca y Llevot Calvet, 2011; Mayoral Arqué, Molina Luque y Samper Rasero, 2012). De igual manera, los libros de texto serbios o croatas prestan menos atención al Imperio Otomano que los albaneses o los bosnios (Alibašić, 2007; Sulstarova, 2017). La diferencia está en que los primeros se identifican mayoritariamente con el cristianismo, mientras que los segundos lo hacen con el islam[2].

[2] Estas diferencias pueden afectar a distintas comunidades dentro de un mismo país, como es el caso de Bosnia Herzegovina (Alibašić, 2007).

- En tercer y último lugar, las referencias a las personas musulmanas en estos manuales suelen ser negativas y/o despectivas. Tanto en España como en los Balcanes –con excepción de aquellos libros de texto producidos para un público de mayoría islámica– presentan a árabes, bereberes y turcos como personas violentas y dominantes a la par que primitivas, desprovistas de toda cultura y refinamiento (Martín Muñoz, 2010; Alibašić, 2007; Vukomanović, 2008). Esta perspectiva se refuerza a menudo con definiciones erróneas de la religión islámica y de la yihad, en el caso de España (Martín Muñoz, 2010); o bien con fuentes deliberadamente seleccionadas para demonizar a los musulmanes del pasado con fines políticos, en el caso de los Balcanes (Alibašić, 2007).

Pese a las notables similitudes entre los manuales españoles y buena parte de los balcánicos, existe una diferencia sustancial que radica en el interés social por esta cuestión tan controvertida, así como en las medidas adoptadas al respecto:

En los Balcanes, los contenidos de los manuales de Historia han sido objeto de interés nacional e internacional desde hace décadas. En 1993 y 1996, el Georg Eckert Institute celebró dos simposios centrados en el análisis de libros de texto del sudeste europeo. A ambos encuentros siguió una conferencia en Tesalónica sobre este mismo tema. La conferencia, presidida por el primer ministro griego, gozó de una amplia cobertura mediática a nival nacional, lo que demuestra la sensibilidad de la sociedad griega al respecto (Karge, 1999). También desde los años noventa, la Oficina del Alto Representante de la Unión Europea (OHR), el Banco Mundial, la OSCE, el Consejo Europeo y la UNESCO supervisan los manuales escolares de Bosnia Herzegovina, junto con la administración nacional y las autoridades educativas serbias. Ambas administraciones firmaron entonces varios tratados para la eliminación de contenidos erróneos, ofensivos o no corroborados de los libros de texto. El cumplimiento de estos tratados ha sido revisado por los citados organismos internacionales, aunque como demuestra Alibašić (2007), la observancia no ha sido absoluta. En el escenario albanés, de otra parte, se aprecia cómo los contenidos de los libros de texto se van ajustando a los avances de las investigaciones científicas acerca del Imperio Otomano, si bien es cierto que ni siquiera los principales paradigmas académicos están del todo depurados de sesgos ideológicos (Sulstarova, 2017).

Decididamente, en los Balcanes se concede una mayor importancia a la manera en que se abordan estos contenidos históricos en las escuelas debido a los horrores de su Historia más reciente, marcada por conflictos étnicos revestidos de religión y aún no superados. En España, por el contrario, las tensiones internas del siglo XX se estructuraron en torno a otras diferencias sociales, lo que explica que la islamofobia no se perciba como un problema tan acuciante. Consecuentemente, no se ha presionado para una renovación de los materiales escolares en lo que respecta al islam, de modo que los libros de texto actuales apenas se han apartado de las líneas básicas trazadas por los manuales franquistas (Parra Monserrat, 2007). De hecho, en el prólogo a la reedición de la obra de Martín Muñoz, Valle Simón y López Plaza (2010) se reconoce que no se ha actualizado el texto original de 1996, puesto que las carencias de los manuales no han cambiado desde entonces.

Navarro (1997, p. 200) ha identificado las "líneas maestras e intenciones ocultas" que subyacen en este discurso histórico tan duradero, y que se traducen en una interpretación deliberadamente sesgada de la Historia ibérica en lo que respecta al islam:

- En primer lugar, no se han superado las líneas del debate entre Américo Castro y Claudio Sánchez Albornoz acerca de los orígenes de la identidad española. Martín Muñoz (2010) añade a esto el peso de la línea historiográfica liderada por Menéndez Pidal y los arabistas españoles más conservadores, quienes defienden que el esplendor andalusí fue obra exclusiva de sus elementos "españoles". Por otra parte, la arabofobia o islamofobia es recurrente en círculos intelectuales con amplia presencia en la política, la educación y los medios de masas. Así lo demuestra el informe CICAM de la Fundación Tres Culturas del Mediterráneo sobre la imagen del mundo islámico en la prensa española (2010). Por todas estas razones, no es de extrañar que buena parte de la población española sea reticente a aceptar las raíces arabo-islámicas de su Historia y su cultura.
- En segundo término, se describe el islam desde una posición de superioridad eurocéntrica, orientalista y poscolonial. En parte esto se debe a que Europa se resiste a aceptar que los valores con los que se identifica no son universales, ni superiores, ni constituyen un paso más en

una supuesta línea de desarrollo histórico que han de seguir todas las civilizaciones para “modernizarse”.

- En relación con lo anterior, la Europa con capital en Bruselas ha construido su identidad al margen las particularidades mediterráneas. Este dato está directamente relacionado con el escaso peso político y económico de los países mediterráneos dentro de la Unión, los cuales son incapaces de hacer valer su aportación cultural e histórica en el conjunto del continente.
- Al mismo tiempo, Europa ha adoptado los discursos sionistas que defienden la agresión al pueblo palestino por el Estado de Israel, en parte por un sentimiento de culpa derivado del Holocausto. Esta postura ha generado una extensa propaganda de guerra que “degrada y caricaturiza” a los pueblos árabes (Navarro, 1997, p. 202). Pero, más allá de la culpa, los manuales tienden a defender y legitimar los intereses geoestratégicos de Europa en Oriente Medio y el norte de África.

Si bien los términos despectivos y propiamente islamófobos escasean en los manuales más actualizados (Mayoral Arqué, Molina Luque y Samper Rasero, 2012), el contenido dedicado al islam y las personas musulmanas sigue siendo insuficiente en términos cuantitativos y cualitativos. Las excepciones a la norma se encuentran fuera de las grandes líneas editoriales, en los proyectos de renovación docente que proliferaron en la década de los noventa. No por casualidad, durante los años inmediatamente anteriores y posteriores a la constitución del Partenariado Mediterráneo (1995), estos proyectos produjeron una serie de Unidades Didácticas centradas en distintos aspectos del mundo islámico:

En 1994, el grupo Asklepios publicó *Los márgenes de Europa: ¿hay un hueco para Mohamed?* (Gutiérrez Fernández, Martín Domínguez y Ruiz Varona, 1994). La Unidad Didáctica defiende el análisis crítico de problemas como vía para alcanzar un “conocimiento social crítico”. Esto se persigue a través del análisis de noticias, datos demográficos y experiencias personales que ponen de manifiesto perspectivas encontradas, junto con una serie de preguntas y tareas que invitan a la reflexión y la puesta en común de conclusiones.

En ese mismo año, el proyecto Kosmos editó una Unidad Didáctica titulada *Las cruzadas* (Kernaghan, 1994) para el primer ciclo de la ESO. Esta Unidad combina la teoría con las fuentes primarias y la propuesta de tareas interdisciplinares. Uno de sus puntos fuertes es que contempla la pluralidad de posturas historiográficas, lo que ayuda a plantear la Historia como una disciplina plástica y abierta al debate. No obstante, los contenidos siguen estando predominantemente enfocados desde la perspectiva cristiana, y se sigue empleando el término "Reconquista" de manera acrítica.

Ya en 1997, destaca la Unidad Didáctica titulada *El Magreb: la orilla sur del Mediterráneo*, elaborada por el grupo de renovación Gea-Clío para el segundo ciclo de ESO (Miragall, A.R., 1997). Los términos en los que se desarrolla esta Unidad son muy similares a la publicada por Asklepios, en tanto que apenas incluye contenido teórico. De ahí que el alumnado haya de extraer sus propias conclusiones a través del análisis de mapas, datos demográficos, noticias, poemas y fragmentos de literatura científica centrados en aspectos políticos, económicos, sociales y culturales del norte de África.

En la medida en que la islamofobia se entrelaza con el racismo, son interesantes también dos Unidades Didácticas centradas en combatir esta última realidad, aunque no aluden directamente al islam. La primera, *Xenofobia y racismo*, fue promovida por Jóvenes contra la Intolerancia y diseñada para el segundo ciclo de ESO (Pastor Tejera, Hernández Rodríguez y Díaz Díaz, 1995). En ella se reivindica una aproximación interdisciplinar a los problemas sociales, con la Historia en el centro. La segunda, *Todos somos extranjeros*, es obra del proyecto Cronos (Cardoso García, Encinas Carazo, Miguel Sancho, 1996) y está dedicada al primer ciclo de ESO, aunque es susceptible de ser utilizada en cualquier curso. Esta Unidad pretende combatir el racismo en 25 sesiones a través del análisis de noticias, datos demográficos e históricos, y culmina con una llamada a la acción por parte del centro educativo.

Los proyectos de formación social crítica planteados por estos grupos de renovación pedagógica, sin embargo, no encontraron una aceptación suficiente por parte del profesorado de secundaria, y no tuvieron una presencia significativa en las aulas de Ciencias Sociales. Es difícil, de hecho, encontrar referencias recientes de materiales curriculares elaborados desde esa perspectiva. Hoy lo

que predomina con respecto al estudio del islam en las aulas son propuestas aisladas, cuya naturaleza es más complementaria que estructural. Tales experiencias se basan sobre todo en el *role-playing* para el desarrollo de la empatía histórica (Sáiz Serrano, 2013; Muñoz Guerra, 2018).

Todas las iniciativas citadas parten de la base de que la islamofobia se combate promoviendo un conocimiento adecuado del islam y de las múltiples culturas que coexisten bajo su amplio paraguas. Gómez Godino argumenta, por el contrario, que es necesario dar un paso más y cuestionar los motivos por los que se sigue construyendo un discurso excluyente con respecto a las personas musulmanas, así como las razones que explican que sus derechos sean constantemente vulnerados en Occidente (2021).

La propuesta didáctica que aquí se plantea surge del convencimiento de que cualquier intento serio de crítica social debe hacerse desde un conocimiento real del islam como realidad plural y objetiva, y en el marco de las relaciones internacionales e interculturales que se han desarrollado en distintos términos a lo largo de la Historia. Un conocimiento que, en suma, debe contribuir a humanizar a las personas musulmanas y a depurar el islam del exotismo que le atribuye Occidente. Para adquirir este conocimiento no basta con un contenido riguroso que no deje espacio a la participación del alumnado. Para evitar esto, se han tomado como referencia los materiales producidos por los grupos de renovación pedagógica de los noventa, de cara a recuperar esa metodología proactiva aplicada la materia de Historia.

3. Bases para una propuesta de formación social crítica: objetivos, enfoque y metodología

Este Trabajo de Fin de Máster presenta una propuesta didáctica que mira hacia la transformación de la sociedad a través de la formación de una ciudadanía crítica. A continuación, se trazan una serie de objetivos y se enuncian los enfoques y principios metodológicos que respaldan este proyecto.

3.1. Objetivos: un proyecto para la ciudadanía crítica

La propuesta didáctica que se plantea en este Trabajo de Fin de Máster comparte los objetivos que son propios de los proyectos educativos orientados a una formación social crítica de la ciudadanía:

1. Fomentar el pensamiento crítico para evitar la manipulación a través del miedo. Esta competencia se entiende de manera transversal, de modo que el alumnado adquiera la capacidad de identificar y combatir cualquier intento de conducir la opinión pública apelando al miedo. Las actitudes de Occidente hacia las comunidades islámicas no dejan de ser un mero ejemplo representativo de estos conatos de manipulación, entre muchos otros casos ya existentes o potenciales. De ahí que sea necesario preparar a los y las estudiantes para reaccionar ante tales discursos, independientemente del objeto que se señale como fuente de inseguridad.

2. Educar para la ciudadanía global para romper con esa dicotomía artificial, sempiterna e insalvable entre “nosotros” y “ellos” que durante tanto tiempo ha dominado el discurso histórico y la construcción de identidades (Pagès, 2019). Entendemos que la sociedad europea debe emprender este cambio de paradigma con plena conciencia del lugar que ocupa en el presente mapa geopolítico y económico del mundo. El Viejo Mundo no está ya en posición de ser condescendiente: por lo tanto, educar para la ciudadanía global no puede ni debe responder a concesiones paternalistas frente a otras culturas. Al contrario, Europa lo necesita para integrarse en los nuevos mercados y romper, de esta forma, con esa *filosofía de gueto* que Bruno Bettelheim (como lo citó Fontana,

1994, 155) atribuyó a una sociedad occidental temerosa de los cambios globales y cerrada sobre sí misma.

3. Desarrollar el potencial cívico y formativo de la materia de Geografía e Historia. La Historia, como realidad eminentemente humana, ha de humanizarse para adquirir sentido. Paulo Freire (2005) definió a la especie humana como un conjunto de hombres y mujeres envueltos en una dinámica de constante transformación, y que viven en una realidad incompleta. Por esta razón, deduce el pedagogo, la educación no debe pivotar en torno a hechos cerrados y perfectos. La Historia, consecuentemente, no puede consistir en una acumulación de verdades absolutas e incontestables. Al contrario, los profesores y profesoras de Historia deberían apostar por currículos centrados en la contingencia, la duda y la aproximación crítica a los problemas del mundo (Fontana, 2011).

4. Enseñar al alumnado a "pensar históricamente" (Vilar, 2001). El pensamiento histórico requiere de capacidades y aptitudes que no se adquieren de manera natural, tales como la ubicación espaciotemporal, la empatía histórica y el establecimiento de relaciones de causa-efecto. Por medio de esta propuesta didáctica se pretende trabajar con las distintas competencias necesarias para pensar históricamente (Santisteban Fernández, 2010):

1) Conocimiento del tiempo histórico, que incluye la conciencia histórica, la capacidad de relacionar pasado y presente y de realizar proyecciones hacia el futuro.

2) Representación histórica, que hace referencia a la narrativa y al sentido de causalidad.

3) Imaginación, imprescindible para reconstruir contextos, empatizar con las gentes del pasado y construir pensamiento crítico.

4) Interpretación de fuentes de distinta naturaleza.

Los fines enunciados no pueden alcanzarse por medio de una enseñanza convencional de la Historia, caracterizada por la exposición unidireccional de

contenidos, la pasividad del alumnado y la memorización acrítica de datos y fechas. Por esta razón, es conveniente explorar enfoques y metodologías alternativos que permitan romper con los esquemas tradicionales y dotar de significación al proceso de enseñanza-aprendizaje.

3.2. Enfoque: una educación desde problemas sociales relevantes

Según Joaquim Prats (2017), la Historia sigue siendo una de las materias más difíciles de enseñar. Sin embargo, en palabras de Josep Fontana (2011, pp.151-152), el docente de Historia tiene dos ventajas sobre el resto del profesorado: la primera, que es "el único que se ocupa globalmente de todas las dimensiones del ser humano", desde lo más material de su existencia hasta sus emociones y pensamientos más abstractos. La segunda, que enseña la única materia "que tiene la capacidad de crear una conciencia crítica respecto del entorno social en que vivimos". Ambas premisas sostienen el inmenso potencial de esta materia como "herramienta…de educación cívica".

No obstante, la alusión a un *potencial* remite a una realidad no alcanzada o, mejor dicho, a un desiderátum que está en el horizonte de un buen número de docentes preocupados por hacer valer su disciplina en un mundo cada vez más fugaz y tecnológico. De hecho, uno de los mayores retos que enfrentan los docentes de Geografía e Historia es el de conectar con un alumnado que, por lo general, no atribuye utilidad alguna a esta materia. No basta, sin embargo, con lamentarse de una supuesta dejadez o incapacidad por parte de la juventud para interesarse por los saberes históricos, sino que el profesorado debe esforzarse por demostrar la valía de su disciplina. Esto necesariamente pasa por una superación de las tradicionales barreras de la didáctica de la Historia para, de esta manera, desvelar la naturaleza única, dinámica y creativa de las Ciencias Sociales.

Uno de los enfoques más atractivos con los que se puede abordar la materia de Geografía e Historia es la enseñanza a través de problemas sociales relevantes (en adelante, PSR). Este planteamiento deriva de la obra de John Dewey (1916), para quien solamente las situaciones incompletas, inciertas, dudosas o problemáticas pueden estimular el pensamiento. Pensar, afirma Dewey, es un proceso inquisitivo que requiere de cierto suspense, algo que los datos cerrados

y sin fisuras no pueden brindar. Ahora bien, también es necesario que el tema seleccionado esté presente en la vida del alumnado y apele a sus intereses. Semejante conexión resulta imprescindible para demostrar la utilidad de la materia y despertar un interés genuino en el estudiantado. Además, la enseñanza a través de PSR rompe los muros que separan la escuela del mundo real, lo que permite que los discentes doten de significación a los conocimientos que adquieren en ella (Santisteban Fernández, 2019).

A la obra de Dewey le sigue toda una tradición centrada en la enseñanza a través de PSR, que ha dejado tras de sí una nutrida literatura. La tradición anglosajona se desarrolló en los años cincuenta del pasado siglo, con el foco puesto en la pertinencia de abordar cuestiones controvertidas en el aula. Fue seguida de cerca por la escuela francesa, que prefiere el término de "cuestiones socialmente vivas", aunque la premisa es muy similar: la mayor novedad que aporta con respecto a la tradición anglosajona es la inclusión de nuevas temáticas en el currículo, tales como el estudio de las minorías oprimidas por el sistema y sus reclamaciones (Tutiaux-Guillon, 2011).

Los PSR no tienen que ser necesariamente temas controvertidos, pero tampoco son excluyentes. Según la definición de Wellington (1986, como lo citó Santisteban Fernández, 2019), son controvertidos aquellos temas que:

- Implican un choque entre valores e intereses concurrentes.
- Resultan sensibles políticamente.
- Apelan a las emociones.
- Abordan temas complejos y de actualidad.

Ahora bien, no hay consenso acerca de los temas que pueden ser considerados controvertidos. Incluso un mismo tema puede ser controvertido en determinados contextos, y ser recibido con indiferencia en otros (Jerome y Elwick, 2020). Ante este escenario, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura ([UNESCO], 2015) sugiere ciertas áreas temáticas de especial interés, en las que se podrían encuadrar multiplicidad de cuestiones más o menos controvertidas:

- Estructuras locales, nacionales y globales

- Interacción y conexión de comunidades humanas a nivel local, nacional y global.
- Sistemas de valores y dinámicas de poder.
- Diferentes niveles de identidad.
- Pertenencia a distintas comunidades humanas, e interconexión entre ellas.
- Respeto por la diversidad.
- Acciones individuales y colectivas.
- Comportamiento éticamente responsable.
- Conciencia e iniciativa social.

La materia de Geografía e Historia ofrece un amplio paraguas para cubrir estas cuestiones. Para ello, basta con problematizar los contenidos que ya se contemplan en el currículo, que aborda cuestiones candentes como la sostenibilidad, las migraciones, la violencia, las desigualdades sociales, las relaciones económicas y/o laborales o los encuentros (y desencuentros) culturales, entre muchos otros. Todos estos temas se refieren a problemas que han sido recurrentes en las sociedades humanas a lo largo del tiempo, que se han abordado de distintas maneras en cada lugar y cada momento, y que siguen abiertos hoy. Además, tienen un carácter cotidiano que apela directamente al entorno inmediato del alumnado pero que, lejos de limitarse al ámbito local, se prestan a ser estudiados en sus muchas expresiones a nivel global.

La implementación del enfoque por PSR en el aula, especialmente si se trata de temas controvertidos, exige la disponibilidad de un profesorado *militante* con un compromiso social y un proyecto pedagógico propio, que en ningún caso puede limitarse a impartir los saberes académicos (Ortega Sánchez, 2020). Además, el personal ha de estar formado para abordar este tipo de cuestiones con maestría. La apuesta por los PSR para la enseñanza de Geografía e Historia, después de todo, no se reduce a la realización de actividades puntuales para complementar un currículo tradicional, sino que exige reconfigurar el modelo de enseñanza-aprendizaje que lleva funcionando prácticamente desde que estos saberes se convirtieron en disciplinas académicas.

En primer término, trabajar por medio de PSR exige la integración de saberes. No se puede describir la realidad, y mucho menos desentrañar las problemáticas más complejas que han preocupado a las comunidades humanas a lo largo del tiempo, bajo el marco analítico de una única disciplina. La interdisciplinariedad es, por lo tanto, un requisito esencial para abordar la materia de Geografía e Historia (Ocampo Ospina, 2019). Huelga decir que la interdisciplinariedad, lejos de ser una peculiaridad del enfoque por PSR, está en la base de la investigación histórica; al menos desde su puesta en valor a través de la escuela de Annales, a mediados del pasado siglo XX. De este modo se plantea una materia de Geografía e Historia más próxima a las metodologías de investigación, y más alejada de esos saberes supuestamente cerrados que se recogen en los manuales escolares.

En segundo lugar, quien haga uso de los PSR en el aula ha de saber lidiar con la controversia. A menudo los temas que encajan dentro de esta categoría no se sustentan exclusivamente en hechos positivos, sino que se construyen sobre opiniones encontradas. En estos escenarios suele haber dos o más posiciones legítimas que merecen ser examinadas con el mismo respeto y atención. En no pocas ocasiones, además, los PSR o temas controvertidos pueden despertar respuestas emocionales de mayor o menor intensidad (Jerome y Elwick, 2020). Consecuentemente, el profesor o profesora que decida emplear este enfoque deberá saber mantener un clima abierto y respetuoso en el aula, de manera que todos los alumnos y alumnas puedan expresarse libremente y ser escuchados.

La controversia no debe entenderse aquí como un elemento negativo; al contrario, es un recurso fundamental para construir conocimiento a través de la dialéctica (Santisteban Fernández, 2019). Por ello, los PSR han de trabajarse de manera colectiva por medio de debates, discusiones, proyectos o incluso simulaciones, aunque también cabe la posibilidad de elaborar ensayos personales (Ortega Sánchez, 2020).

Un dato importante es que estas controversias, al estar conectadas con la vida real, no se limitan al entorno escolar. El personal docente no podrá ni deberá aspirar a monopolizar su tratamiento, sino que cada alumno o alumna tendrá acceso a estos temas en todos sus espacios de sociabilidad e información, desde las redes sociales hasta la familia, pasando por su grupo de amigos o su

comunidad. La escuela, no obstante, prevalece como el escenario más adecuado para el debate. En ningún otro entorno frecuentado por los niños, niñas y adolescentes se juntan tantas ideologías, culturas, identidades de género u orientaciones sexuales. Incluso dentro de grupos-clase relativamente homogéneos cabe encontrar mayor diversidad de opiniones que dentro de las familias o grupos de afines (Hess, 2009). Por añadidura, la escuela garantiza –o debería garantizar– ese marco de respeto democrático y esa apuesta por el rigor argumental que a veces falla en otros contextos, generalmente por falta de mediación.

La efectividad del aprendizaje por medio de PSR como vía para la construcción del pensamiento crítico y la ciudadanía democrática está demostrada (Hess, 2009; Pollak, Segal, Lefstein y Meshulam, 2017). Con todo, esto no implica que el enfoque sea infalible o esté libre de riesgos:

Los riesgos más inmediatos de este modelo no derivan tanto de la (in)efectividad pedagógica del método, sino del contexto de su aplicación. De una parte, existe la posibilidad de que las familias se opongan a estas propuestas curriculares. Para el caso estadounidense, Diana Hess (2004) señala que algunos padres preferirían que la escuela reflejase su modo de pensar, en lugar de permitir que sus hijos se abriesen a mentalidades alternativas. Otros están convencidos de que educar por medio de la controversia únicamente dará pie a más controversia, creando así un clima de tensión constante en los centros de enseñanza y en una sociedad habituada a eludir conversaciones incómodas.

Otra pregunta aún sin resolver es la actitud que debería adoptar el profesorado en el aula: ¿habría de permanecer neutral, o por el contrario convendría que se pronunciase? Lo más habitual es optar por un término medio, dado que esta posición permite presentar todo el abanico de puntos de vista racionales sin evaluarlos moralmente, pero también reaccionar abiertamente en contra de argumentos infundados, racistas o sexistas (Jerome y Elwick, 2020). De cualquier forma, la apuesta por PSR y temas controvertidos puede comprometer al personal docente y los centros, hasta el punto de verse acusados por adoctrinamiento. Nuevamente, Hess (2004) informa de amonestaciones y despidos por abordar cuestiones políticas delicadas alrededor del 11-S en las aulas estadounidenses.

Un tercer riesgo, aunque también podría ser un valor añadido, gira en torno a las subjetividades. Siguiendo a Patterson, Doppen y Misco (2012), los sistemas de creencias y valores resultan mucho más influyentes que los saberes académicos a la hora de tomar decisiones y determinar el comportamiento. Esto los convierte en elementos centrales del proceso de enseñanza-aprendizaje, aunque en ciertas ocasiones también podrían levantar barreras. Las barreras bien pueden ser impuestas por las familias, como ya se ha explicado, o bien podría ocurrir que el profesorado más conservador ocluyese ciertos temas e ideas de acuerdo con sus propios principios.

En última instancia, todo aquel que reniega de los contenidos cerrados y se abre a construir conocimiento por medio del debate se arriesga a que las conclusiones del alumnado sean diversas, pudiendo llegar a apartarse de los objetivos pedagógicos planteados en un primer momento. En un escenario semejante, el profesor o profesora debería evaluar las competencias de diálogo y argumentación adquiridas por el estudiantado, y aplicar a su propia labor los principios de respeto democrático que busca inculcar a los y las estudiantes.

La enseñanza basada en PSR presenta limitaciones y riesgos, pero los inconvenientes de no apostar por ella son mayores. Entre los más preocupantes, Diana Hess (2004 y 2009) ha señalado la despolitización de la sociedad, actitud ya muy extendida en Occidente a pesar de ser incompatible con las bases del sistema democrático. La invisibilización de determinados temas en el entorno escolar transmite un mensaje de irrelevancia, dado que aquello que no se menciona carece de interés, o directamente no existe. En consecuencia, el alumnado puede llegar a otorgar una mayor importancia a los saberes académicos frente a las cuestiones políticamente sensibles no contempladas en el currículo.

El aislamiento preventivo de los jóvenes frente a cuestiones consideradas “inapropiadas”, “tabú” o “peligrosas”, por otra parte, convierte la escuela en una burbuja alejada de la realidad. Dentro de esta burbuja se reconstruye una realidad homogénea donde no caben la duda, la crítica o las posiciones alternativas. El mayor riesgo de todo esto es que los jóvenes abandonen la institución escolar convencidos de que existe un “sentido común” abstracto, objetivo e inmune a las subjetividades, que permite diferenciar limpiamente lo

bueno de lo malo en función de criterios morales, y que se corresponde necesariamente con los valores de la cultura hegemónica.

Para evitar todo esto, es necesario poner en valor el debate y las subjetividades, de cara a recuperar la importancia del sujeto contextualizado en la Historia y en el mundo. Se trata de poner, como diría Marc Bloch (1982, p.25), la "carne humana" en el centro del análisis, y desplazar así esa Historia evenemencial que sigue predominando en las aulas (Pagès, 2019). Los PSR brindan una oportunidad para promover este cambio pedagógico y renovar, por fin, la didáctica de las Ciencias Sociales.

La propuesta didáctica que aquí se plantea abraza la enseñanza a través de PSR. La presencia del islam en Occidente es un tema que puede y debe ser problematizado. De lo contrario, nunca podrá ser verdaderamente aprehendido por el alumnado. La ignorancia generalizada que demuestra la población occidental acerca del islam y sus gentes, así como el aumento de la islamofobia, son buenos ejemplos de que esta cuestión no se está tratando adecuadamente en las escuelas. En semejante contexto, no se puede pretender que los discentes lleguen por sí mismos a conclusiones favorables a la convivencia, y menos que sean capaces de establecer las conexiones entre eventos del pasado remoto, reciente y la actualidad para entender los fenómenos del presente. Todo esto debe trabajarse en las aulas, y debe hacerse con rigor.

Entendemos que el cambio ha de partir, en primer lugar, de unos materiales rigurosos y, en la medida de lo posible, depurados de sesgos. En segundo término, será necesario discutir la actualidad y bucear en sus raíces históricas, de cara a poder afrontar los discursos mediáticos de manera crítica y fundada. Para ello, se aplicarán metodologías didácticas que son propias de la materia de Historia, y que plantean formas alternativas de impartirla.

3.3. Metodología: una apuesta por la Historia invertida

Marc Bloch (1986, p.26) describió la Historia como una "ciencia de los hombres en el tiempo", y el tiempo lo definió como "el plasma mismo en que se bañan los fenómenos, y algo así como el lugar de su inteligibilidad". El tiempo, por lo tanto, no es aquí comprendido como una medida objetiva y rígida, sino como una

realidad orgánica y plástica con la que se debe maniobrar para dotar de significación a los acontecimientos históricos.

Entonces, ¿por qué enseñar la Historia como una acumulación de acontecimientos en un tiempo lineal? Esta manera de estructurar la narrativa histórica data del siglo XIX, cuando se constituyó la Historia como disciplina académica. Entonces el tiempo, siempre lineal y acumulativo, se concebía como una herramienta para comparar y evaluar sociedades en función de su nivel de "desarrollo" (Pagès i Blanch y Santisteban Fernández, 2010). No se trataba, por lo tanto, de un instrumento neutral, sino que servía para establecer relaciones jerárquicas entre comunidades humanas en el tiempo y el espacio. El uso recurrente de términos finalistas como "modernización" y "progreso" es una reminiscencia de esta función legitimadora de la Historia.

La posibilidad de estudiar la Historia de manera invertida, esto es, partiendo del presente para llegar al pasado, no es una idea novedosa (Frymier 1955, Stacey, 1969). Esta metodología tuvo una cierta predicación en el último tercio del pasado siglo XX desde que, en 1971, la revista científica *The Social Studies* le dedicara un monográfico. No obstante, la propuesta no halló una acogida amplia en la comunidad docente o investigadora en lo sucesivo, de modo que aún faltan estudios profundos sobre su puesta en práctica (Misco y Patterson, 2009). Lo que sí se han publicado son algunas experiencias de aula muy concretas pero que, por lo general, han dado resultados satisfactorios (Greenwood, 1997; Atkins, 2000; Baker, 2004; Shapiro, 2004; Serio Tejero, 2017; Snowman, 2022).

Los posibles beneficios de la Historia invertida son principalmente dos: de un lado, los docentes de Historia podrían hacer frente a algunos de sus mayores retos, en concreto despertar el interés del alumnado y demostrar la utilidad de su materia. Ya en los años sesenta, Tom Stacey (1969, p.108) estimaba que "by ignoring the present day […] many a history teacher deprives himself of one of the handiest stimuli to learning" [por ignorar el tiempo presente, […] más de un profesor de historia se priva de uno de los estímulos de aprendizaje más próximos al alcance de la mano]. Además, la cronología invertida facilita el establecimiento de conexiones significativas entre el presente y el pasado, lo cual podría contribuir a liberar ese potencial de las Ciencias Sociales que aún está por explotar.

Tal y como señalan Misco y Patterson (2009), la Historia invertida es una metodología especialmente atractiva para desarrollar un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en PSR o cuestiones controvertidas, en tanto que rompe radicalmente con las dinámicas acumulativas y acríticas de los libros de texto. Ambos autores denuncian que las editoriales evitan deliberadamente entrar en aspectos controvertidos o dar difusión a discursos alternativos. Dentro de esta concepción de la Historia no cabe conexión del pasado con el presente. Por otra parte, los materiales del libro de texto no están diseñados para el debate o la crítica, sino que prefiguran una suerte de autoridad anónima e incontestable que decide lo que se debe enseñar y aprender.

Por el contrario, siempre según Misco y Patterson (2009), apostar por la cronología invertida exige que el profesorado tome decisiones conscientes sobre lo que se va a estudiar. Toda decisión consciente se basa en motivaciones concretas que llevan a seleccionar unos contenidos curriculares y descartar otros. Es fundamental que el alumnado conozca tales motivaciones para que pueda dotar de significado al proceso de enseñanza-aprendizaje y, consecuentemente, interesarse la materia.

Hasta el momento se han expuesto las virtudes del método, pero quien desee implementarlo no debe dejar de lado sus inconvenientes. Decantarse por una cronología invertida implica tomar partido en la construcción del discurso histórico, en tanto que exige una selección de los hechos que "conducen" o explican los acontecimientos presentes. Esto es arriesgado ya que, en palabras de Snowman (2022), no todo acontecimiento es resultado directo del hecho que lo precede cronológicamente. En este sentido, supeditar el pasado a los acontecimientos que sucedieron después podría llevar a la construcción de relatos teleológicos, del todo incompatibles con la realidad contingente de la Historia.

Otra debilidad viene dada por la capacidad cognitiva del alumnado para entender el tiempo histórico, una realidad que se antoja abstracta y difícil de evocar. De ahí que, a la hora de interpretar acontecimientos históricos, los y las estudiantes traten de solventar esta dificultad aplicando sus propios esquemas de valores sobre el pasado y sus protagonistas. No obstante, "the past is a foreign country" [el pasado es un país extranjero] (Hartley, 1953, como lo citaron Seixas y Morton,

2013, p.6), cuyo funcionamiento no se puede entender desde el prisma del presente. Es cierto que la cronología invertida podría reforzar el presentismo, al menos si no se trabajan los distintos contextos con la profundidad pertinente.

El proyecto que aquí se desarrolla apuesta por la cronología invertida. Esta decisión ha sido tomada con plena conciencia de las ventajas y riesgos que entraña revertir el tiempo histórico, lo cual ha motivado a su vez la búsqueda de soluciones. Para que el saldo entre los puntos fuertes y las debilidades de la metodología sea positivo, considero que lo más importante es no perder de vista la base de las dinámicas históricas: esto es, el hecho de que los hombres y mujeres del pasado tomaron decisiones racionales basándose en sus propias necesidades y, sobre todo, sin saber lo que pasaría después. Por ello es esencial trabajar la *empatía histórica*, entendida como la capacidad de comprender las mentalidades y acciones de quienes nos han precedido desde su propia lógica (Molina Puche y Egea Zapata, 2018). Desarrollar la empatía histórica, según Davidson (2012, como lo citaron Doñate Campos y Ferrete Sarria, 2019), requiere:

- Disponer de una mentalidad abierta para contemplar otras maneras de comprender el mundo.
- Sensibilidad y compasión.
- Imaginación, para evocar y reconstruir escenarios que ya no existen.
- Buscar y contrastar teorías y evidencias, así como discriminarlas en función de su fiabilidad.
- Contemplar diversas perspectivas acerca de los mismos hechos.
- Alejarse del presentismo como marco de interpretación del pasado.

Junto con estas capacidades, el alumnado debería contar con instrumentos de apoyo tales como mapas y ejes temporales desde el momento en que comienza la situación de aprendizaje. Estos materiales no constituyen un fin en sí mismos, sino un medio para que cada alumno o alumna pueda hacerse una composición de lugar en el momento que lo precise.

Más allá de esta exploración hacia el pasado desde el presente, los y las estudiantes deberán dar el salto al futuro con vistas a mejorar la situación actual. Durante el desarrollo de la propuesta se seguirá, por lo tanto, una secuencia

temporal presente-pasado, y presente-futuro, tal y como ya propuso en su día el Grupo Cronos de renovación pedagógica (1995). De esta forma, el alumnado comprenderá la importancia de conocer las raíces de los PSR antes de pensar soluciones, interiorizando así la relevancia de la Historia para la construcción de un futuro más humano y prometedor.

4. Propuesta didáctica. *A través de sus ojos: otras miradas sobre el miedo en Occidente*

4.1. Pertinencia curricular en el marco de la LOMLOE y la Agenda 2030

El Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria define el Perfil de salida como el conjunto de competencias clave que cada estudiante debe haber alcanzado al término de cada etapa educativa. La propuesta didáctica que se desarrollará en adelante está diseñada para la adquisición de estos perfiles, concretamente a través de un modelo de enseñanza-aprendizaje en el que el alumno participa activamente en la construcción del conocimiento:

- En primer término, el alumnado trabajará la Competencia en Comunicación Lingüística (en adelante, CCL), puesto que deberá elaborar textos y exponer sus conclusiones, además de defenderlas si existen opiniones diversas en el grupo-clase. De esta forma, se trabajará la expresión oral y escrita –signada o multimodal, en su caso– y la capacidad de debatir (CCL1). Asimismo, el trabajo de investigación implicará la lectura comprensiva de distintas informaciones (CCL2), así como su búsqueda y selección crítica (CCL3).
- En segundo lugar, el alumnado desarrollará la Competencia en Ciencia, Tecnología e Ingeniería (en adelante, STEM) aplicando el conocimiento científico para comprender la islamofobia desde una óptica objetiva (STEM2), así como trabajando en equipo (STEM3) e interpretando información en distintos formatos, tales como tablas o gráficos (STEM4).
- Seguidamente, la Competencia Digital (en adelante, CD) se adquirirá por medio de la investigación en internet (CD1), así como a través de la creación de contenidos digitales para la transmisión de conocimiento (CD2).
- En cuarto lugar, los debates y el trabajo en equipo servirán para desarrollar la Competencia Personal, Social y de Aprender a Aprender (en adelante, CPSAA). Por medio de estas actividades, el alumnado aprenderá a respetar otros puntos de vista, cooperar y asumir responsabilidades (CPSAA3).

- Finalmente, se atenderá a la Competencia Ciudadana (en adelante, CC), en la medida que la propuesta didáctica se centra en el análisis de problemas éticos (CC3) derivados de interconexiones entre lo local y lo global (CC4): en este caso, las desigualdades económicas, políticas y sociales entre territorios y las corrientes migratorias.

Más allá del Perfil de salida general, el Decreto 73/2022, de 27 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria estipula una serie de Competencias Específicas (en adelante, CE) propias de la materia de Geografía e Historia, y asociadas a los criterios de evaluación contenidos en la Tabla 1. La propuesta que aquí se presenta brinda un marco idóneo para trabajar y evaluar algunas de ellas, dado que a lo largo de su desarrollo:

- El alumnado deberá "buscar, seleccionar, tratar y organizar información sobre temas relevantes del presente y del pasado, usando críticamente fuentes históricas y geográficas", tal y como estipula la CE1. Con esta información, los discentes elaborarán contenidos que deberán transmitir al docente y a sus compañeros y compañeras. Además del conocimiento, el alumnado deberá construir argumentos firmes a raíz de sus propias indagaciones, en las que deberán explorar las interconexiones entre lo local y lo global (CE2).
- A través del estudio de problemas sociales relevantes dentro del eje presente-pasado, presente-futuro (Grupo Cronos, 1995), se trabajará el tiempo histórico en su complejidad plástica. De este modo, el alumnado podrá "identificar, comparar y relacionar hechos y procesos en diferentes periodos y lugares históricos (simultaneidad, duración, causalidad)", como establece la CE3.
- En última instancia, la propuesta didáctica está enfocada a promover la valoración de la multiculturalidad, así como el rechazo frente a toda muestra de discriminación y violencia. Los alumnos y alumnas alcanzarán estas conclusiones por su cuenta a través del conocimiento histórico-geográfico, el trabajo participativo y la investigación sobre la presencia de personas musulmanas en España y Europa. Estos datos han de servir

para combatir los estereotipos y la discriminación que todavía sufre esta minoría (CE6).

Finalmente, la propuesta didáctica cumple con la adquisición de los saberes básicos establecidos por la legislación. De hecho, la lucha contra la islamofobia puede considerarse uno de los "retos del mundo actual" (Bloque A). En relación con este bloque, el alumnado aprenderá a:

- Resolver "conflictos ideológicos y étnico-culturales", así como religiosos. Al tomar el caso del islam, las desigualdades territoriales y el terrorismo serán materia imprescindible para el análisis y el debate.
- Analizar la cultura mediática occidental de forma crítica, en este caso a través de la identificación de los discursos islamófobos y xenófobos presentes en la prensa y las redes.
- Conectar su entorno local con el escenario global, por medio del estudio de las corrientes migratorias y el diálogo intercultural a través de ejemplos cercanos.

Con respecto a los saberes contenidos en el Bloque B ("sociedad y territorios"), el alumnado:

- Indagará y debatirá sobre las raíces históricas de la discriminación sufrida hoy por distintas personas musulmanas y/o migrantes en Occidente, lo que permitirá una mejor comprensión de la sociedad actual.
- Comprenderá las dinámicas globales que explican las corrientes migratorias, las cuales derivan de procesos históricos asociados al imperialismo y a la descolonización. Igualmente, aprenderá a relacionar estos episodios históricos con las actuales tensiones y actitudes de Occidente hacia el islam (y viceversa).
- Desarrollará un sentido de "ciudadanía europea y cosmopolita", comprendiendo que la identidad europea es compatible con la fe islámica, y que la convivencia pacífica entre distintas culturas es un objetivo que beneficia al conjunto de la sociedad.

Finalmente, la propuesta contribuirá a adquirir el "compromiso cívico local y global" que constituyen los saberes del Bloque C. Esto se logrará a través de:

- La identificación de las discriminaciones cotidianas sufridas por la minoría islámica en Occidente, así como la sensibilización acerca de las mismas. Por esta vía se incidirá en la importancia de la dignidad humana y la necesidad de respetar los derechos universales, aplicables a todos los seres humanos con independencia de su etnia, religión o cultura.
- Un conocimiento adecuado del islam, que permitirá al alumnado valorar la diversidad y trabajar por una integración real de la minoría islámica en la sociedad Occidental.

En sintonía con los criterios establecidos por la legislación educativa vigente, esta propuesta comparte algunas de las preocupaciones que motivaron la definición de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), como parte de la Agenda 2030 establecida por la ONU (2015). Concretamente, se aviene especialmente bien al ODS nº10: “Reducir la desigualdad en y entre los países”, que señala como especiales focos de preocupación el crecimiento de los discursos de odio y las crisis humanitarias abiertas. Entre las metas de este objetivo se encuentra “potenciar y promover la inclusión social, económica y política de todas las personas, independientemente de su edad, sexo, discapacidad, raza, etnia, origen, religión o situación económica u otra condición”.

Tabla 1. Encuadre curricular de la propuesta didáctica

Competencias específicas y descriptores de salida	Criterios de evaluación	Saberes básicos
1. Buscar, seleccionar, tratar y organizar información sobre temas relevantes del presente y del pasado, usando críticamente fuentes históricas y geográficas, para adquirir conocimientos, elaborar y expresar contenidos en varios formatos CCL2, CCL3, STEM2, STEM3, STEM4, CD1, CD2, CPSAA3	1.1. Elaborar contenidos propios en distintos formatos […] usando y contrastando fuentes fiables, tanto analógicas como digitales, del presente y de la historia contemporánea, identificando la desinformación y manipulación. 1.2. Establecer conexiones y relaciones entre los conocimientos e informaciones adquiridos, elaborando síntesis interpretativas y explicativas, mediante informes, estudios o dossiers informáticos […]. 1.3. Transferir adecuadamente la información y el conocimiento por medio de narraciones, pósteres, presentaciones, exposiciones orales, medios audiovisuales y otros productos.	**Bloque A: Retos del mundo actual.** - Sociedad del conocimiento frente a la sociedad de la información. Búsqueda, tratamiento de la información, uso de datos en entornos digitales y evaluación de la fiabilidad de las fuentes. El problema de la desinformación […]. - Cultura mediática y cultura mediatizada. Técnicas y métodos de las Ciencias Sociales […]. - Lo global y lo local. La investigación en Ciencias Sociales, el estudio multicausal y el análisis comparado […].
2. Indagar, argumentar y elaborar productos propios sobre problemas geográficos, históricos y sociales que resulten relevantes en la actualidad, desde lo local a lo global, para desarrollar un pensamiento crítico, respetuoso con las diferencias, que contribuya a la construcción de la propia identidad y a enriquecer el acervo común. CCL1, STEM3, STEM4, CD1, CD2, CPSAA3	2.1. Generar productos originales y creativos mediante la reelaboración de conocimientos previos a través de herramientas de investigación que permitan explicar problemas presentes y pasados de la humanidad a distintas escalas 2.2. Producir y expresar juicios y argumentos personales y críticos de forma abierta y respetuosa […]. 2.3. Mostrar sensibilidad ante los principales retos a los que se enfrentan las sociedades modernas, siendo capaces de contrastar diferentes fuentes de información de manera crítica, posicionándose de manera racional en el ejercicio de una ciudadanía activa.	**Bloque A: Retos del mundo actual.** - Sociedad del conocimiento frente a la sociedad de la información. Búsqueda, tratamiento de la información, uso de datos en entornos digitales y evaluación de la fiabilidad de las fuentes. El problema de la desinformación […]. - Cultura mediática y cultura mediatizada. Técnicas y métodos de las Ciencias Sociales […]. - Lo global y lo local. La investigación en Ciencias Sociales, el estudio multicausal y el análisis comparado […]. **Bloque B. Sociedad y territorios.** - Conciencia histórica. Elaboración de juicios propios y argumentados ante problemas de actualidad contextualizados históricamente […].
3. Conocer los principales desafíos a los que se han enfrentado distintas sociedades a lo largo del tiempo, identificando las causas y	3.3. Utilizar secuencias cronológicas complejas en las que identificar, comparar y relacionar hechos y procesos en diferentes periodos y lugares históricos (simultaneidad, duración, causalidad), utilizando términos y conceptos específicos del ámbito de la Historia y de la Geografía.	**Bloque B. Sociedad y territorios.** - Métodos de investigación en el ámbito de la Geografía y de la Historia. Metodologías del pensamiento histórico y del pensamiento geográfico.

consecuencias de los cambios producidos y los problemas a los que se enfrentan en la actualidad […]. STEM3	3.4. Analizar procesos de cambio histórico y comparar casos de la historia y la geografía […] teniendo en cuenta las transformaciones de corta y larga duración (coyuntura y estructura), las continuidades y permanencias en diferentes periodos y lugares.	- Tiempo histórico: construcción e interpretación de líneas de tiempo a través de la linealidad, cronología, simultaneidad y duración.
6. Comprender los procesos geográficos, históricos y culturales que han conformado la realidad multicultural en la que vivimos, conociendo y difundiendo la historia y cultura de las minorías étnicas presentes en nuestro país y valorando la aportación de los movimientos en defensa de la igualdad y la inclusión, para reducir estereotipos, evitar cualquier tipo de discriminación y violencia, y reconocer la riqueza de la diversidad. CC3, CC4	6.1. Rechazar actitudes discriminatorias y reconocer la riqueza de la diversidad, a partir del análisis de la relación entre los aspectos geográficos, históricos, ecosociales y culturales que han conformado la sociedad globalizada y multicultural actual 6.2. Conocer las formas de discriminación, exclusión e intolerancia existentes en el mundo actual a través de procesos inductivos, la investigación y el trabajo por proyectos, mediante la elaboración de productos que reflejen la comprensión de los fenómenos y problemas abordados con el surgimiento de focos de tensión social y política.	**Bloque A: Retos del mundo actual.** - Desarrollo sostenible […] Conflictos ideológicos y étnicos-culturales. - Geopolítica y principales conflictos en el presente […]. Guerras, terrorismo y otras formas de violencia política […]. - Diversidad social, étnico-cultural y de género. Migraciones, multiculturalidad y mestizaje en sociedades abiertas. Historia y reconocimiento del pueblo gitano y otras minorías étnicas de nuestro país […]. **Bloque B. Sociedad y territorios.** - Los fundamentos geoestratégicos desde la segunda mitad del siglo XX hasta la actualidad, la política de bloques, los conflictos de la descolonización y la nueva geopolítica mundial, terrorismo y ciberterrorismo […]. **Bloque C. Compromiso cívico local y global.** - Las formaciones identitarias: ideologías, nacionalismos y movimientos supranacionales: tipologías, orígenes y evolución. Ciudadanía europea y cosmopolita. - Dignidad humana y derechos universales […]. - Diversidad social y multiculturalidad. Integración y cohesión social. - Las emociones y el contexto cultural. La perspectiva histórica del componente emocional.

Fuente: Decreto 73/2022, de 27 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria.

4.2. Planteamiento y desarrollo de la propuesta

A través de sus ojos: otras miradas sobre el miedo en Occidente es una aproximación microhistórica y diacrónica a la islamofobia como problema social relevante. La propuesta plantea una situación de aprendizaje que combina la asimilación de conceptos relativos al islam y la discusión de los principales mitos elaborados en torno a esta religión en Occidente, el análisis cooperativo de casos concretos en el aula y la elaboración de una tarea final, que consistirá en un trabajo de asimilación, interpretación de datos, indagación, exposición y propuesta de soluciones de cara al futuro. La situación de aprendizaje finalizará con un debate y una puesta en común de las conclusiones generales.

La propuesta ha sido diseñada para su aplicación en el segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria, concretamente en el tercer curso, aunque podría ser aplicable a otros niveles. Idealmente se llevaría a cabo durante el tercer trimestre, de modo que el estudiantado haya adquirido ya determinados conocimientos y capacidades que faciliten el desarrollo de los debates y la resolución de las tareas. Más concretamente, el alumnado deberá haber aprendido que no todos los países interactúan en el tablero político y económico en igualdad de condiciones, y que esto afecta a los modelos sociopolíticos, económicos y (re)productivos de cada uno de ellos, repercutiendo asimismo en los modos de vida, estructuras de sociabilidad y expectativas de su población. En otras palabras, la propuesta no se presenta como un bloque aislado de conocimientos, sino que debe entablar un diálogo con el resto de contenidos contemplados en la programación. Este diálogo ayuda, a su vez, a mostrar las complejas relaciones de causalidad que subyacen detrás de cada fenómeno social en un mundo globalizado, partiendo siempre de lo que los y las estudiantes ya conocen para ir más allá.

El punto de partida de la propuesta ha de ser, en cualquier caso, un cuestionario anónimo que recoja las opiniones previas del grupo-clase acerca del islam y las personas musulmanas. El anonimato resulta esencial por dos motivos: primero porque, dado que se trata de un tema controvertido, es posible que haya jóvenes que sientan la necesidad de maquillar sus opiniones para aparentar moderación y evitar el rechazo. Y segundo porque, de haber alumnado musulmán en el aula,

es fundamental que el profesor o profesora pueda detectar posibles actitudes islamófobas de antemano. Esto habrá de servir para gestionar las posibles tensiones que puedan derivar de los debates, o incluso para reorientar las actividades en caso de que estas puedan resultar contraproducentes para determinados integrantes del grupo-clase.

Acto seguido, y teniendo en cuenta los resultados del cuestionario, el profesor o profesora introducirá el PSR, en este caso la integración de las personas musulmanas en un Occidente cada vez más islamófobo. En este punto, el alumnado recibirá los datos macro de la comunidad islámica en Occidente, y se desvelarán los principales estereotipos o puntos de conflicto alrededor de la misma, tales como la otredad, el terrorismo, la violencia, el integrismo religioso, el machismo o el uso del velo. Estas cuestiones no se enumerarán directamente en el aula, sino que los discentes las deducirán por sí mismos a través de la lectura de noticias, mensajes en redes sociales, fragmentos de publicaciones científicas, imágenes y/o expresiones artísticas de cualquier signo. El docente seleccionará los materiales de forma que estén razonablemente actualizados, y los presentará al grupo-clase en forma de fichas interactivas como la que se recoge en el Anexo 3.

Pasada esta primera actividad, que los alumnos y alumnas podrán elaborar en parejas antes de su puesta en común, el docente dará las instrucciones necesarias para superar la situación de aprendizaje, y proporcionará la primera tanda de materiales al alumnado. Entre estos materiales habrá:

- Un **mapamundi** con la distribución de las principales comunidades islámicas en el globo. El mapa debe mostrar que una persona musulmana no necesariamente comparte la ascendencia o la cultura arábiga, sino que existen numerosas familias dentro de la umma o comunidad de creyentes. Este documento habrá de combatir la noción preconcebida del islam como una realidad monolítica.

- Un **glosario crítico del islam**, en el que se deben recoger ítems de diversa naturaleza (ver Anexo 2). Es fundamental que los principales conceptos del islam estén definidos correctamente, y que se confronten estas definiciones con las informaciones erróneas de las que se sirve

generalmente el público occidental para justificar su rechazo a las personas musulmanas. Este ejercicio de contraste no puede dejarse a voluntad del receptor, sino que debe estar plasmado en los materiales para evitar equívocos. Asimismo, se deben matizar aquellos conceptos que están siendo deliberadamente banalizados por determinados colectivos islámicos con fines políticos, tales como “califato”. También deben aparecer las expresiones utilizadas por las principales agrupaciones islamófobas de Occidente para alimentar el miedo de la población, tales como “gran reemplazo” o “islamización de Europa”, entre otros. Estos términos pueden y deben vincularse con organizaciones concretas, como el PEGIDA alemán, o bien con acontecimientos cruentos, como los atentados del noruego Breivik en 2011 o el genocidio bosnio de 1995. El docente dedicará al menos una sesión a trabajar con este glosario, aunque muy probablemente deberá volver sobre sus contenidos de manera recurrente para aclarar dudas.

- Una **línea del tiempo** que oponga los principales atentados reivindicados por grupos terroristas islámicos en Occidente y las intervenciones militares occidentales en Oriente Medio, así como con las principales restricciones impuestas a las comunidades islámicas en distintos países de Europa. El eje temporal llevará una nota en la que se indique que las principales víctimas del integrismo islámico son los propios musulmanes y musulmanas, que de un lado sufren los ataques de esta minoría radical y, de otro, la discriminación injustificada de Occidente. Este instrumento estará a disposición del alumnado para llevar a cabo las tareas asignadas, de modo que no será necesario abordarlo en el aula salvo que el profesor o profesora lo estime conveniente.

- Un conjunto de **fichas interactivas de personajes ficticios**, en torno a las que girará la situación de aprendizaje. La plantilla de estas fichas está recogida en el Anexo 3, que muestra posibles ejemplos. El profesorado invertirá al menos dos sesiones en trabajar cada ficha, de modo que seleccionará la cantidad de casos que desee tratar en función del tiempo que pueda o quiera dedicar al conjunto de la Unidad Didáctica.

Merece la pena detenerse en la estructura de las mencionadas fichas, así como en su valor didáctico y pedagógico. Estos materiales constan de:

- La presentación del personaje y su historia ficticia, aunque verosímil e inserta en el contexto de la Europa actual. Las características de los personajes serán relativamente homogéneas: personas adolescentes de cualquier género, que profesen la fe islámica en cualquiera de sus manifestaciones y que tengan un trasfondo migrante, bien experimentado en carne propia o bien por parte de sus antepasados. Esta presentación será visual, atractiva y cercana para facilitar la atención y la empatía del alumnado.
- Los datos demográficos, políticos, sociales y económicos de la comunidad en la que se inserta el o la protagonista de la historia ficticia, tanto en el país occidental de residencia como de su país de origen. Tales datos serán presentados en distintos formatos, tales como gráficos, tablas y noticias, y el alumnado deberá interpretarlos.
- Los datos históricos que explican la presencia de determinadas comunidades islámicas en Occidente, en dos ejes. El primero de estos ejes está centrado en el "país de acogida", y desvela la naturaleza de los (des)encuentros interculturales, sociales y económicos establecidos entre las dos comunidades puestas en contacto a través de la migración. El segundo eje, por el contrario, gira en torno al país de procedencia. Su finalidad es singularizar la comunidad de origen del personaje frente a otras comunidades islámicas, dotándola de un trasfondo cultural, político e histórico único. Este enfoque cultural es profundo y habría de permitir avanzar muy atrás en el tiempo, tal y como se muestra en el Anexo 3. En todo caso, ambos ejes se complementan para explicar discursos e identidades edificados en torno a dos comunidades que insisten en presentarse como antitéticas, pero que están inextricablemente unidas por una multiplicidad de factores que escapan a la agencia individual.
- Los datos y las informaciones aparecen problematizados por una serie de preguntas diseñadas para estimular la reflexión del alumnado por parejas, de cara a su puesta en común en el aula.

Una vez interpretados los datos y puestos en común, se reflexiona más profundamente acerca de la situación de este personaje ficticio, que representa a tantos otros musulmanes y musulmanas de su comunidad en situaciones análogas: esta persona ¿está recibiendo un trato justo? ¿Por qué? ¿Cómo debe de sentirse con respecto a su identidad? Las acusaciones que sufre en el "país de acogida", ¿tienen fundamento? ¿Crees que quienes acusan están debidamente informados o informadas al respecto? Y, de cara al futuro, ¿qué puede hacerse para mejorar la situación de las personas afectadas? ¿Quién o quiénes deberían esforzarse por ello? Las conclusiones generales y las propuestas serán sistematizadas por el profesor o profesora, y el estudiantado las recogerá en su cuaderno de clase.

El planteamiento de estas fichas tiene una serie de virtudes. Primero, al no tratarse de personajes reales, el análisis puede centrarse en aspectos más generales, y las conclusiones no tienen por qué ser demasiado precisas. De otra forma se correría el riesgo de malinterpretar, banalizar o resignificar una experiencia real de vida. Como contrapeso, y para no perder de vista la verosimilitud de estas historias de vida, las fichas incorporan recursos para que los estudiantes puedan estudiar por sí mismos testimonios reales de personas musulmanas afectadas por algún tipo de discriminación en occidente, o bien que exponen sus proyectos y reivindicaciones para la mejora de la convivencia.

Segundo, este modelo permite abordar los problemas desde una perspectiva local y global al mismo tiempo, así como transversal e interdisciplinar. Partir de una historia de vida como "puerta de entrada" al PSR debería servir para combinar todos estos elementos tan abstractos y hacerlos aprehensibles para el alumnado. La biografía, de hecho, es un género que ya ha probado su eficacia como método para captar el interés de los discentes (Parcero Torre, 2010), en tanto que apela directamente a emociones con las que los receptores pueden sentirse identificados, facilitando así la retención del mensaje en la memoria y el aprendizaje significativo (Golemann, como lo citó Parcero Torre, 2010). Más allá de la interiorización del mensaje, a medida que el alumnado va dando explicación a los distintos componentes de la identidad de los personajes y entendiendo sus disyuntivas cotidianas, se desarrolla un sentido de empatía –tanto histórica como

ordinaria– que habría de reflejarse en el comportamiento de los escolares, tanto en las aulas como fuera de ellas.

Tercero, la plantilla de las fichas podría adaptarse a cualquier minoría, sean las distintas comunidades dentro del islam (turcos, kurdos, magrebíes, subsaharianos, árabes, albaneses, pomacos, bosniacos, rohinyás, entre tantos otros) o cualquier otra minoría en riesgo de exclusión, como puede ser el pueblo gitano. En otras palabras, se trata de una propuesta adaptable a PSR similares al que nos ocupa. El profesor o profesora, por lo tanto, podría juzgar por su propio criterio qué minoría trabajar en función del componente étnico o cultural del centro educativo en cuestión, o bien en función de los acontecimientos y los discursos mediáticos más recientes.

Trabajo grupal: estudio de casos

Una vez analizadas y trabajadas las fichas, se propondrá al grupo-clase la reconstrucción de uno de estos casos ficticios por su cuenta. El profesor o profesora entregará los materiales para trabajar y profundizar en cada aspecto de la cuestión. Para que la experiencia de indagación y descubrimiento les resulte lo más cercana posible, se propone estudiar el caso de un joven o una joven marroquí, dado que se trata de la comunidad islámica con trasfondo migratorio con más presencia en España.

La tarea es compleja, de modo que se dividirá en lotes que se repartirán entre cinco o seis grupos de unos cuatro miembros cada uno, establecidos por el profesor o profesora según su propio criterio. Cada uno de los grupos recibirá unos materiales concretos que aludan a una faceta de la identidad del personaje en cuestión. Estos datos serán de naturaleza demográfica, histórica o social –véase prensa, encuestas y/o comentarios en redes sociales– de modo que cada grupo estará trabajando desde una sola de las ramas de conocimiento que conforman las Ciencias Sociales. Los materiales irán acompañados de una serie de preguntas-guía para orientar a cada grupo en el proceso de indagación e interpretación de los datos.

Presentación de los casos, debate grupal y elaboración de trabajos finales

Finalmente, cada grupo deberá presentar los materiales trabajados al resto de sus compañeros y compañeras, así como sus resultados y conclusiones sobre la materia. Tras la exposición, las aclaraciones y el debate pertinente, el grupo-clase procederá a juntar todos los materiales y las conclusiones obtenidas para proceder a la propuesta de soluciones de cara al futuro. Con todo esto, se procederá a la creación de un único producto final que recoja todas las facetas de la identidad del personaje, a elegir entre:

- Un libro con texto e ilustraciones que pueda ser impreso y repartido entre el alumnado. Esto sería especialmente interesante si se pudiese establecer una coordinación con distintos grupos-clase en distintos niveles educativos para el trabajo con distintas minorías o grupos en riesgo de exclusión social, de modo que el producto final tuviese más cuerpo. La tirada podría limitarse al grupo-clase o ampliarse al centro, en función del presupuesto disponible. Un proyecto semejante podría hacerse a través de aplicaciones de autopublicación, como Lulu o Book Creator. Si se tratase de un proyecto limitado a un único grupo-clase, podría optarse por un formato más modesto, como un folleto.
- Un podcast abierto a la comunidad educativa en su conjunto, o incluso al público general. Podría recurrirse a cualquiera de las herramientas de software gratuitas disponibles, como Zencastr, Ivoox, Voicemeeter Banana, PodBean o Spreaker, entre otras.
- Un portafolio digital a través de Google Sites, Evernote, Wordpress o Edublogs, que podría incorporar texto, imágenes y/o contenido audiovisual. Cualquiera de estas plataformas permitiría subir entradas de distintos grupos en años sucesivos, en cuyo caso sería especialmente interesante diversificar los sujetos de investigación y trabajo para ofrecer un abanico amplio de casos. Además, los contenidos podrían permanecer abiertos para cualquier usuario a través de la red.

Sea cual sea el formato, el o la docente deberá hacer ver al alumnado el sentido intrínseco de la división de tareas: en este caso, que las Ciencias Sociales explican la realidad desde distintas miradas y disciplinas científicas, las cuales deben trabajar juntas para ofrecer perspectivas completas sobre el mundo en el que vivimos.

En un proyecto participativo tan complejo no deben dejarse de lado las medidas de **atención a la diversidad**. En primer término, se debe considerar la propia naturaleza del grupo-clase, y si entre sus integrantes se cuenta con miembros de la minoría que se va a estudiar. En su obra de referencia, Paulo Freire (2005) defiende que la "pedagogía de los oprimidos" debe ser diseñada por los propios oprimidos. Ahora bien, cuando el profesorado no se cuente entre estos colectivos, deberá buscar otras soluciones en la medida de lo posible. En este sentido, contar con los discentes musulmanes que pudiese haber en el aula resultaría especialmente provechoso, aunque el personal docente tuviese que modificar el proyecto inicial para aprovechar al máximo la oportunidad de conocer el islam y a sus gentes de primera mano. No obstante, esta óptica podría resultar contraproducente en determinados contextos, ya que podría situar a estos alumnos y alumnas en situaciones de atención no deseada, o bien despertar recuerdos sensibles de su pasado familiar o personal. Por este motivo, el profesor o profesora deberá consultar a tales estudiantes en privado para conocer su predisposición a participar en un proyecto semejante.

De otra parte, la complejidad de la situación de aprendizaje brinda un amplio abanico de tareas que distribuir entre el alumnado en función de sus capacidades cognitivas. Así pues, si hubiese jóvenes de altas capacidades en el aula, estos podrían ocuparse de las labores más abstractas y creativas, tales como la elaboración de conclusiones o las propuestas a futuro. Otra opción es que sean ellos y ellas quienes coordinen la elaboración del producto final y establezcan la jerarquización de los contenidos. Por otro lado, el fraccionamiento concienzudo de las preguntas-guía podría facilitar en buena medida la concentración del estudiantado con TDAH, al deconstruir los procesos más complejos en pasos sencillos y ordenados. Las medidas previstas para los y las jóvenes con TEA deberán variar en función de sus propias características personales, dada la inconmensurable amplitud del espectro. En todo caso, sería recomendable entregar unas instrucciones impresas, claras, jerarquizadas y completas que permitan a este colectivo desarrollar la tarea con autonomía. De ser necesario, el profesorado podría involucrarse en el reparto de tareas en aquellos grupos de los que formen parte, para asegurarse de que se les asignan las responsabilidades que mejor se adaptan a su potencial.

De haber en el grupo-clase jóvenes con discapacidad visual, lo más indicado sería plasmar el producto final en un podcast. En caso de tener un portafolio abierto en años anteriores con vistas a su actualización, podría insertarse el podcast junto con las entradas previas. El alumnado con dislexia u otras dificultades de expresión oral y/o escrita podría elaborar imágenes para enriquecer las presentaciones y productos finales. Al tiempo, se podría solicitar a los distintos grupos que realizasen presentaciones de apoyo visual para que los y las estudiantes con impedimentos auditivos severos pudiesen seguir sus intervenciones. En resumen, la flexibilidad del proyecto debería dar cabida a todo tipo de soluciones inclusivas para que cada miembro del grupo-clase pudiese aportar lo mejor de sí al conjunto, y sentirse realizado con su trabajo.

Otra ventaja de la naturaleza multidisciplinar de esta situación de aprendizaje radica en la posibilidad de establecer colaboraciones interdepartamentales. Por ejemplo, el trabajo con prensa o la elaboración de textos sobre los casos trabajados podría hacerse en colaboración con el Departamento de Lengua y Literatura. Un buen número de los sitios web con testimonios reales de personas musulmanas e informes sobre su integración están en lengua inglesa, de modo que estos materiales podrían ser utilizados con grupos bilingües, o bien por el Departamento de Inglés. Con ayuda del Departamento de Educación Plástica, Visual y Audiovisual se podrían elaborar los materiales gráficos para ilustrar los productos finales, o incluso maquetarlos si fuese el caso. Cuestiones como la integración, la empatía y el valor de la diversidad también podrían trabajarse desde la asignatura de Valores, mientras que desde Religión se podría hacer hincapié en la base compartida por el judaísmo, el cristianismo y el islam como distintas ramas de la misma tradición. De este modo, el estudio de minorías y sus condiciones de vida en Occidente podría convertirse en un proyecto de centro con mayor alcance y ambición.

4.3. Recogida de evidencias para una evaluación formativa y competencial

El profesorado que participe de esta iniciativa obtendrá, al final de la situación de aprendizaje, varias evidencias a través de las cuales podrá comprobar el nivel

de consecución de las competencias señaladas. Las evidencias se dividen en dos tipologías, esto es, orales y escritas.

Partiendo de las primeras, los y las docentes podrán evaluar la participación del alumnado en los debates, las exposiciones y las reflexiones conjuntas. Para ello, contarán con una rúbrica cualitativa en la que se incluyan elementos relativos a las habilidades comunicativas, la capacidad de elaborar argumentos complejos y defenderlos democráticamente, el respeto por las opiniones ajenas y la interiorización de los contenidos discutidos en clase.

En cuanto a las segundas, se recogerán varias tipologías:

- Las fichas interactivas, que cuentan con ejercicios ideados para completar los contenidos.
- El cuaderno de clase, en el que se anotarán las conclusiones generales sistematizadas en dos tiempos: primero, al término del trabajo con las fichas y, segundo, al finalizar la situación de aprendizaje. En caso de trabajar en colaboración con otros departamentos, se podría elaborar un cuaderno conjunto en el que se anotasen las conclusiones alcanzadas en cada asignatura.
- Las presentaciones de apoyo visual a las exposiciones orales.
- El producto final. En caso de optarse por el podcast, se podrán evaluar el texto y los contenidos con una rúbrica similar a la que sería óptima para las otras modalidades.

Se apuesta, así pues, por una modalidad de evaluación formativa alejada del modelo tradicional de examen. El alumnado desarrollará competencias y construirá conocimiento a medida que elabora las evidencias de evaluación, en lugar de plasmar en ellas lo que ha aprendido a través de otras estrategias pedagógicas y del estudio personal. En otras palabras, este sistema permite integrar la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de forma limpia, además de darle un carácter constructivo.

Conclusiones

La materia de Geografía e Historia sigue siendo una de las más complicadas de abordar durante la Enseñanza Secundaria Obligatoria. No obstante, también es de las que ofrece más posibilidades didácticas para trabajar por la ciudadanía crítica, responsable e independiente. Aquí, independencia significa adquirir la capacidad de razonar con criterios fundados ante cualquier intento de manipulación masiva. Dada que una de las herramientas más efectivas para el engaño de las masas es el miedo, desmontar los tradicionales catalizadores del terror en Occidente resulta primordial para que el alumnado aprenda a descomponer este tipo de discursos prefabricados, sea cual sea el objeto de su atención.

Uno de los miedos más recurrentes del mundo occidental ha sido y es el islam, en tanto que representa al "otro", se desconoce y se asocia demasiado rápido con la violencia. De ahí que las personas musulmanas hayan sido y sean objeto de estereotipos y todo tipo de discriminaciones, que en última instancia desembocan en discursos de odio y todos los riesgos que estos implican.

En este TFM se ha formulado una propuesta para la educación en ciudadanía crítica partiendo del islam como PSR. Por lo tanto, se ha utilizado la enseñanza a través de PSR como referencia para configurar una situación de aprendizaje en torno a la escasa integración de la población islámica en Occidente. La problematización de los contenidos pone la más rabiosa actualidad en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, de modo que el estudiantado pueda partir de aquello que ya conoce para profundizar en las raíces de un discurso "inventado" con fines específicos. Al mismo tiempo, esta reconversión de los contenidos en problemas sirve para subrayar la relevancia práctica del aprendizaje y, por lo tanto, transmitir a los y las jóvenes la seguridad de estar invirtiendo su esfuerzo en adquirir conocimientos útiles para la vida real.

Para reforzar la motivación y la participación del alumnado se ha optado por abordar una serie de "historias de vida" ficticias, pero verosímiles. Esta apuesta parte de las virtudes que el género biográfico y el enfoque microhistórico han aportado en el escenario historiográfico internacional. De este modo, se recuperan las subjetividades de las personas que conforman el nervio central de las sociedades humanas y los hechos históricos más abstractos. Se espera que

la cercanía de estas historias de vida, centradas en jóvenes como ellos y ellas, sirva para estimular su empatía y su compromiso hacia su propio proceso de enseñanza-aprendizaje, así como hacia los problemas que atraviesan sus semejantes por el mero hecho de pertenecer a un colectivo señalado.

Además de la cercanía emocional, la inversión del orden cronológico de la Historia pretende dotar de mayor significación a los contenidos estudiados. Gracias al eje presente-pasado, presente-futuro, no solo se facilita que el alumnado desarrolle un interés genuino en conocer los hechos pretéritos que explican el mundo en el que viven. También se estimula el cuestionamiento de discursos simplistas enunciados con fines diversos, la identificación de relaciones causales entre sucesos y fenómenos y, por último, la propuesta de soluciones de cara al futuro. De esta forma, la materia de Geografía e Historia deja de ser una enumeración de datos vacíos, y se convierte en una herramienta heurística para comprender el mundo en el que vivimos y en una llamada de acción para el cambio.

El proyecto *A través de sus ojos: otras miradas sobre el miedo en Occidente* brinda una estructura firme para abordar el estudio de minorías y grupos sociales en riesgo de exclusión de cualquier tipo. Su potencial no se limita, por lo tanto, al islam y sus gentes, sino que podría beneficiar a más colectivos. Tampoco tiene por qué reducirse a una única materia, sino que, dada su complejidad intrínseca, podría sumar la colaboración de varios departamentos, o incluso convertirse en un proyecto a nivel de centro.

Las bondades del proyecto no eximen sus riesgos o sus dificultades internas. Comenzando por las posibles dificultades de planificación, cabe mencionar que un proyecto semejante ocuparía un número elevado de sesiones dentro de una programación por lo general ya saturada de contenidos relevantes. Al mismo tiempo, su aplicación requeriría del consenso entre los profesores y profesoras del departamento, de cara a evitar desajustes entre los distintos grupos-clase dentro del mismo nivel. Incluso de haber acuerdo y de proponerse una planificación temporal adecuada, la complejidad de los contenidos podría prolongar la situación de aprendizaje más de lo esperado. Es cierto que la necesidad de combatir estereotipos y de redefinir numerosos conceptos del islam podría variar según el contexto de aplicación del proyecto, la implicación

del estudiantado u otras coyunturas. Por otra parte, el profesorado debería estar especialmente bien formado para responder las dudas del alumnado sobre el islam, máxime teniendo en cuenta el tratamiento insuficiente y sesgado que las Ciencias Sociales brindan al islam en Occidente, y que se traduce en un personal docente insuficientemente preparado para abordar estas cuestiones. De cualquier forma, el personal docente se moverá siempre en una delicada balanza, en cuyos extremos reposan la "demonización" del islam y el blanqueamiento absoluto de cuestiones controvertidas, como el uso del velo o la respuesta armada a las desigualdades.

En un segundo término, la aplicación de esta propuesta podría generar problemas en determinados grupos-clase. Ciertamente, convendría contar con el eventual alumnado musulmán para sacar el máximo partido de la situación de aprendizaje. Sin embargo, se debería hablar con ellos de antemano para evitar convertirlos en el centro de atención en contra de su voluntad, así como para prevenir posibles episodios de islamofobia por parte de sus compañeros y compañeras durante los debates. Ante todo, debería primar la humanidad y el respeto hacia los miembros de esta minoría señalada. Por último, dejar en manos del estudiantado la construcción del conocimiento necesariamente añade un componente de imprevisibilidad a los resultados, que podrían no coincidir entre grupos-clase, o incluso contradecir las intenciones iniciales del profesorado. De esta forma, los y las docentes que se decidan por aplicar un proyecto semejante deberán saber adaptarse y lidiar con los distintos escenarios posibles.

A pesar de las dificultades mencionadas, la máxima que sustenta este proyecto es que no abordar los PSR en el aula para evitar riesgos sería el peor de los escenarios posibles. Los currículos cerrados, convencionales y políticamente insustanciales pueden transmitir una falsa sensación de orden y calma a docentes y discentes, puesto que conducen a un conocimiento previsible y prefijado por una autoridad abstracta. Ahora bien, analizar la información de forma crítica y no dejarse manipular a menudo pasa por aventurarse más allá de los consensos tácitos y las zonas de confort socialmente delimitadas. La formación para la ciudadanía crítica no se logrará desde la comodidad, de modo que, si se desea alcanzar este objetivo, los profesores y profesoras de secundaria habrán de apostar por la innovación y el compromiso social.

Referencias bibliográficas

Abdelkader, E. (2017). A Comparative Analysis of European Islamophobia: France, UK, Germany, Netherlands and Sweden (pp.29-63). *UCLA Journal of Islamic and Near Eastern Law*, 16:1, 29-63.

Agencia EFE. (30 de marzo de 2023). *¿Cuántos musulmanes hay en España?* https://efe.com/espana/2023-03-30/numero-de-musulmanes-en-espana-faltan-profesores-y-cementerios/#:~:text=A%20partir%20del%20padr%C3%B3n%20y,m%C3%A1s%20que%20un%20a%C3%B1o%20antes

Ahmed, S. (2015). The 'emotionalization of the "war on terror"': Counter-terrorism, fear, risk, insecurity and helplessness. *Criminology & Criminal Justice*, 15(5), 545-560.

Alibašić, A. (2007). Images of the Ottomans in History Textbooks in Bosnia and Herzegovina. *İslâm Araştırmaları Dergisi*, 17, 103-137.

Alonso Pascual, R. (2009). Procesos de radicalización y reclutamiento en las redes de terrorismo yihadista*. Cuadernos de estrategia*, 141, 21-68.

Atkins, A. (1 de marzo de 2000). *A Teaching Strategy: Teaching U.S. History Backwards*. Perspectives on History. https://www.historians.org/research-and-publications/perspectives-on-history/march-2000/a-teaching-strategy-teaching-us-history-backwards

Baker, M. (27 de julio de 2004). *Baker's Approach*. History in Reverse. http://historyinreverse.blogspot.com/

Bayrakli, E. y Hafez, F. The State of Islamophobia in Europe in 2022 (pp.7-50). En E. Bayrakli y F. Hafez (eds.). *European Islamophobia Report 2022*. Leopold Weiss Institute. [Archivo PDF] https://islamophobiareport.com/islamophobiareport-2022.pdf

Bloch, M. (1982). *Introducción a la Historia*. Fondo de Cultura Económica. (Trabajo original publicado en 1949).

Bonefeld, M. y Dickhäuser, O. (2018). (Biased) Grading of Students' Performance: Students' Names, Performance Level, and Implicit Attitudes. *Frontiers in Psychology*, 9(481), 1-13.

Bono, S. (2016). Mediterraneo, storie di una idea liquida. *Mediterranea. Richerche storiche*, XVIII, 119-132.

Brooks, S. (2019). Teaching High School Students About Islam in a National Context of Islamophobia. *The High School Journal*, 102(2), 100-117.

Cardoso García, H.; Encinas Carazo, J.A. y Miguel Sancho, B. de. (1996). *Todos somos extranjeros*. Proyecto Cronos, en colaboración con Hespérides.

Conze, E. (2018). *Geschichte der Sicherheit. Entwicklung – Themen – Perspektiven*. Vandenhoeck & Ruprecht.

Council on American-Islamic Relations. (2021). *2021 Bullying Report*. Examining Islamophobia in California Schools. https://static.ca.cair.com/reports/islamophobia/survey-findings.html#anchor

Decker, O; Kiess, J.; Heller, A. y Brähler, E. (2023). *Autoritäre Dynamiken in unsicheren Zeiten. Neue Herausforderungen – alte Reaktionen? Leipziger Autoritarismus Studie 2022*. Psychosozial-Verlag. [Archivo PDF] https://www.boell.de/sites/default/files/2022-11/decker-kiess-heller-braehler-2022-leipziger-autoritarismus-studie-autoritaere-dynamiken-in-unsicheren-zeiten_0.pdf

Decreto 73/2022, de 27 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria.

Delumeau, J. (2002). *El miedo en Occidente*. Taurus. (Trabajo original publicado en 1979).

Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. [Archivo PDF] https://cdn.fulltextarchive.com/wp-content/uploads/wp-advanced-pdf/1/Democracy-and-Education.pdf

Doñate Campos, O. y Ferrete Sarria, C. (2019). Vivir la Historia: Posibilidades de la empatía histórica para motivar al alumnado y lograr una comprensión efectiva de los hechos históricos. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 36, 47-60.

Febvre, L. (1956). Pour l'histoire d'un sentiment: le besoin de sécurité. *Annales*, 11(2), 244-247.

Fernández Abad, C. (2022). La prevención de la radicalización en el ámbito educativo: un análisis crítico sobre la pretensión de involucrar al profesorado en la lucha contra el terrorismo. *Estudios Penales y Criminológicos*, 42, 1-34.

Fontana, J. (1994). *Europa ante el espejo*. Crítica.

Fontana, J. (2011). *La Historia que se piensa*. Escaparate.

Freire, P. (2005). *Pedagogy of the Oppressed*. Continuum. (Trabajo original publicado en 1968).

Frymier, J.R. (1955). A new approach to teaching history? *The Social Studies*, 46, 255-257.

Garreta Bochaca, J. y Llevot Calvet, N. (2011). La representación del Islam en los materiales escolares. *El Guiniguada*, 20, 85-97.

Gómez Godino, D. (2021). Islamofobia: la construcción social de un prejuicio y su abordaje educativo. Revisión teórico-crítica y estado de la cuestión. *RES, Revista de Educación Social*, 32, 307-327.

Gracia, S. y Bolaños Somoano, I. (2023). Islamophobia in Spain. National Report 2022 (pp.519-548). En E. Bayrakli y F. Hafez (eds.). *European Islamophobia Report 2022*. Leopold Weiss Institute. [Archivo PDF] https://islamophobiareport.com/islamophobiareport-2022.pdf

Greenwood, B. (1997). Adventures in Learning - History in Reverse. *Gifted Education International*, 12(1), 39.

Grupo Cronos (1995). *Proyecto Cronos, Ciencias sociales, Historia y Geografía. Segundo Ciclo de Educación Secundaria Obligatoria*. *Guía para el profesorado*. Ediciones de la Torre, Ministerio de Educación y Ciencia.

Gutiérrez Fernández, B.; Martín Domínguez, A. y Ruiz Varona, J.M. (1994). *Los márgenes de Europa: ¿hay un hueco para Mohamed?* Proyecto Asklepios.

Halpérin, J. (1952). La notion de sécurité dans l'histoire économique et sociale. *Revue d'histoire économique et sociale*, 30(1), 41-65.

Hess, D.E. (2004). Controversies about Controversial Issues in Democratic Education. *Political Science & Politics*, 37(2), 257-261.

Hess, D.E. (2009). *Controversy in the Classroom: The Democratic Power of Discussion.* Routledge.

Hossain, K. (2017). Islamophobia. What Teachers Can Do to Reduce It in the Classroom. *Multicultural Education*, 25(1), 35-40.

Informe CICAM. (2010). *La Imagen del Mundo Árabe y Musulmán en la Prensa Española*. Fundación Tres Culturas del Mediterráneo. [Archivo PDF] http://tresculturas.org/tresculturas/wp-content/uploads/2010/05/Informe-CICAM-1.pdf

Jerome, L. y Elwick, A. (2020). Teaching about Terrorism, Extremism and Radicalisation: Some Implications for Controversial Issues Pedagogy. *Oxford Review of Education*, 46(2), 222-237

Kallis, A. (2023). Islamophobia in the United Kingdom. National Report 2022 (pp.549-582). En E. Bayrakli y F. Hafez (eds.). *European Islamophobia Report 2022*. Leopold Weiss Institute. [Archivo PDF]. https://islamophobiareport.com/islamophobiareport-2022.pdf

Karge, H. (1999). The image of the "other" – the neighbour in school textbooks of the Balkan countries. *Internationale Schulbuchforschung*, 21(1), 90-94.

Kernaghan, P. (1994). *Las cruzadas*. Proyecto Kosmos, en colaboración con Akal.

Ley Orgánica 7/1980, de 5 de julio, de Libertad Religiosa.

Martín Muñoz, G. (1998). Entre el tópico y el prejuicio. El islam y el mundo árabe en el sistema educativo español. *Revista de Educación*, 316, 151-162.

Martín Muñoz, G.; Valle Simón, B. y López Plaza, M.A. (2010). *El islam y el mundo árabe. Guía didáctica para profesores y formadores*. Agencia Española

de Cooperación Internacional para el Desarrollo. (Trabajo original publicado en 1996).

Mayoral Arqué, D.; Molina Luque, F. y Samper Rasero, L. (2012). ¿Islamofobia o currículo nulo? La representación del Islam, las culturas musulmanas y los inmigrantes musulmanes en los libros de texto de Cataluña. *Revista de Educación*, nº357, 257-279.

Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones, Observatorio Español del Racismo y la Xenofobia y Fundación José Ortega y Gasset – Gregorio Marañón. (2020). *Resultados encuesta sobre intolerancia y discriminación hacia las personas musulmanas en España.* [Archivo PDF] https://inclusion.seg-social.es/oberaxe/ficheros/documentos/Resultado_encuesta_musulmanes_11112020.pdf

Ministerio del Interior. (2022). *Informe sobre la evolución de los delitos de odio en España 2021*. [Archivo PDF] https://www.interior.gob.es/opencms/pdf/servicios-al-ciudadano/delitos-de-odio/estadisticas/INFORME-EVOLUCION-DELITOS-DE-ODIO-VDEF.pdf

Minkov, A. (2004). *Conversion to Islam in the Balkans: Kisve Bahası Petitions and Ottoman Social Life, 1670-1730*. Brill.

Miragall, A.R. (1997). *El Magreb, la orilla sur del Mediterráneo*. Proyecto Cronos, en colaboración con Nau Llibres.

Misco, T., Patterson, N.C. An Old Fad of Great Promise: Reverse Chronology History Teaching in Social Studies Classes. *The Journal of Social Studies Research*, 33(1), 71-90.

Moe, C. (2008). Introduction (pp.9-14). En C. Moe. (Ed.). *Images of the Religious Other. Discourse and Distance in the Western Balkans*. CEIR (Centre for education, innovation and research) en colaboración con la Kotor Network.

Molina Puche, S. y Egea Zapata, J. (2018). Evaluar la adquisición de las competencias históricas en secundaria: un estudio de caso centrado en la empatía histórica. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 33(1), 1-22.

Mühe, N. (2016). Managing the Stigma: Islamophobia in German Schools. *Insight Turkey*, 18(1), 77-95.

Muñoz Guerra, A. (2018). *El islam: una religión y una cultura. Una propuesta didáctica para la programación de Geografía e Historia en 2º de E.S.O*. [Trabajo de fin de máster, Universidad de Valladolid]. https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/34308/TFM_F_2018_19.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Najib, K. (2023). Islamophobia in France. National Report 2022 (pp. 231-260). En E. Bayrakli y F. Hafez (eds.). *European Islamophobia Report 2022*. Leopold Weiss Institute. [Archivo PDF]. https://islamophobiareport.com/islamophobiareport-2022.pdf

Navarro, J.M. (ed). (1997) *El islam en las aulas*. Icaria.

Nussbaum, M.C. (2012). *The New Religious Intolerance. Overcoming the Politics of Fear in an Anxious Age*. The Belknap Press of Harvard University Press.

Ocampo Ospina, L.F. (2019). Los problemas sociales relevantes: enfoque interdisciplinar para la enseñanza integrada de las ciencias sociales. *REIDICS*, 4, 60-75.

Oficina de Instituciones Democráticas y Derechos Humanos (OIDDH). *Directrices para educadores sobre la manera de combatir la intolerancia y la discriminación contra los musulmanes. Afrontar la islamofobia mediante la educación*. [Archivo pdf] https://www.osce.org/files/f/documents/a/2/91301.pdf

Open Society Justice Initiative. (2016). *Eroding Trust. The UK's PREVENT Counter-Extremism Strategy in Health and Education*. Open Society Foundations. [Archivo pdf] https://www.justiceinitiative.org/uploads/f87bd3ad-50fb-42d0-95a8-54ba85dce818/eroding-trust-20161017_0.pdf

Organización de Naciones Unidas. (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Recuperado el 05 de enero de 2023 en https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/#.

Organización de Naciones Unidas. (2021). *Lucha contra la islamofobia y el odio antimusulmán con miras a erradicar la discriminación y la intolerancia fundadas en la religión o las creencias. Informe del Relator Especial sobre la libertad de religión o de creencias, Ahmed Shaheed*. [Achivo pdf] https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G21/086/52/PDF/G2108652.pdf?OpenElement

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). *Global Citizenship Education. Topics and Learning Objectives*. [Archivo pdf] https://www.edu-links.org/sites/default/files/media/file/Global%20citizenship%20education_%20topics%20and%20learning%20objectives%20-%20UNESCO%20Digital%20Library.pdf

Ortega Sánchez, D. (2020). *Problemas sociales, identidades excluidas y género en la enseñanza de la Historia*. Universidad de Burgos, Secretaría General.

Pagès i Blanch, J. y Santisteban Fernández, A. (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria. *Cad. CEDES*, 30(82), 278-309.

Pagès i Blanch, J. (2019). Ciudadanía global y enseñanza de las Ciencias Sociales: retos y posibilidades para el futuro. *REIDICS*, 5, 5-22.

Parcero Torre, C. (2010). Cómo mejorar el interés por la Historia indagando las posibilidades que proporciona el género biográfico (pp. 567-575). En R.M. Ávila Ruiz, M.P. Rivero Gracia y P.L. Domínguez Sanz. (Coords.). *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Institución Fernando el Católico.

Parra Monserrat, D. (2007). Islam e identidad en la escuela franquista. Imágenes y tópicos a través de los manuales. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 21, 15-32.

Pastor Tejera, L; Hernández Rodríguez, M. y Díaz Díaz, J.A. (1995). *Xenofobia y racismo: ciencias sociales, geografía e historia. El mundo actual*. Jóvenes contra la Intolerancia, en colaboración con Editorial Popular.

Patterson, N.; Doppen, F. y Misco, T. Beyond personally responsible: A study of teacher conceptualizations of citizenship education. *Education, Citizenship and Social Justice*, 7(2), 191-206.

Planet Contreras, A.I. y Camarero Montesinos, R. (2022). *Ciudadanía, juventud e islam. El asociacionismo de los jóvenes musulmanes en España*. Informes del Observatorio del pluralismo religioso en España.

Pollak, I.; Segal, A.; Lefstein, A. y Meshulam, A. (2018). Teaching controversial issues in a fragile democracy: defusing deliberation in Israeli primary classrooms. *Journal of Curriculum Studies*, 50(3), 387-409.

Poumarède, G. (2015). *Pour en finir avec la Croisade. Mythes et réalités de la lutte contre les Turcs aux XVIe et XVIIe siècles*. Presses Universitaires de France.

Prats Cuevas, J. (2017). Retos y dificultades para la enseñanza de la historia (pp.15-32). En P. Sanz Camañes, J.M. Molero García y D. Rodríguez González (coords.). *La historia en el aula. Innovación docente y enseñanza de la historia en educación secundaria*. Milenio.

Ragazzi, F. (2014). Policed multiculturalism? The impact of counterterrorism and counterradicalization and the end of multiculturalism (pp.156-174). En C. Heath-Kelly, C. Baker-Beall y L. Jarvis. (Eds.). *Counter-Radicalisation. Critical perspectives*. Routledge.

Ramarajan, D. y Runell, M. (2007). Confronting Islamophobia in education. *Intercultural Education*, 18(2), 87-97.

Real Academia de la Lengua Española. (s.f.). Aversión. En *Diccionario de la Lengua Española*. Recuperado el 17 de julio de 2023 de https://dle.rae.es/aversi%C3%B3n

Real Academia de la Lengua Española. (s.f.). Islamofobia. En *Diccionario de la Lengua Española*. Recuperado el 17 de julio de 2023 de https://dle.rae.es/islamofobia?m=form

Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria.

Sáiz Serrano, J. (2013). Empatía histórica, historia social e identidades: pensar históricamente la conquista cristiana de la Valencia musulmana con estudiantes de 2º de ESO. *Clío: History and History Teaching*, 39, 2013. [Archivo PDF] http://clio.rediris.es/n39/articulos/historiasocial/saiz.pdf

Sáiz Serrano, J. (2017). Pervivencias escolares de narrativa nacional española: Reconquista, Reyes Católicos e Imperio en libros de texto de Historia y en relatos de Estudiantes. *Historia y Memoria de la Educación*, 6, 165-201.

Santisteban Fernández, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados*, 14, 34-56.

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.

Seixas, P. y Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Nelson.

Serio Tejero, I. (2017). Historia invertida: Teaching History Backwards (pp.171-182). En P. Sanz Camañes, J. Molero García y D. Rodríguez González (coords.). *La historia en el aula: innovación docente y enseñanza de la historia en la educación secundaria*. Milenio.

Shapiro, M. (2004). *Teaching History from Present-To-Past (PREPARE). A Proposed Methodology*. History in reverse. http://historyinreverse.blogspot.com/

Sjøen, M.M. (2023). Taking the "terror" out of "terrorism". The promise and potential of fear-reducing education. *Journal of Social Science Education*, 22(1), 1-23.

Smiths, A. (2023). Islamophobia in Belgium. National Report 2022 (pp.83-106). En E. Bayrakli y F. Hafez (eds.). *European Islamophobia Report 2022*. Leopold Weiss Institute. [Archivo PDF] https://islamophobiareport.com/islamophobiareport-2022.pdf

Snowman, D. (2022). *Why not Narrate History Backwards?* On History. https://blog.history.ac.uk/2022/06/why-not-narrate-history-backwards/

Stacey, T. (1969). Teaching recent History Backwards. *Teaching History*, 1(2), 107-108.

Sulstarova, E. (2017). (Re)presentations of Islam in Albanian History Textbooks from 1990 to 2013. *Journal of Educational Media, Memory & Society*, 9(1), 17-35.

Tanenbaum Center for Interreligious Understanding. (s.f.). *Education*. Recuperado el 19 de junio de 2023 en https://tanenbaum.org/about-us/what-we-do/education/

Todorova, M. (2009). *Imagining the Balkans*. Oxford University Press.

Tutiaux-Guillon, N. (2011). Les qüestions socialment vives, un repte per a la història i la geografia escolars? (pp. 25-39). En J. Pagès y A. Santisteban (coords.). *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. Universitat Autònoma de Barcelona.

Verein für Demokratie und Vielfalt in Schule und berufliche Bildung (2021). *Bestandsaufnahme Konfrontative Religionsbekundungen in Neukölln.*

Vorabversion vorgelegt für das Bezirksamt Neukölln, Dezember 2021. [Archivo PDF] https://demokratieundvielfalt.de/wp-content/uploads/2022/01/DEVI_Bestandsaufnahme-Konfrontative-Religionsbekundung-Neuk%C3%B6lln-Dez.21.pdf

Vilar, P. (2001). *Pensar la Historia*. Instituto Mora.

Vukomanović, M. (2008). Images of the Ottomans and Islam in Serbian History Textbooks (pp.17-38). En C. Moe. (Ed.). *Images of the Religious Other. Discourse and Distance in the Western Balkans*. CEIR (Centre for education, innovation and research) en colaboración con la Kotor Network.

Zine, J. (2004). Anti-Islamophobia Education as Transformative Pedagogy: Reflections from the Educational Front Lines. *The American Journal of Islamic Social Sciences*, 21(3), 110-119.

ANEXO 1

Iniciativas y proyectos para la lucha contra la islamofobia en las aulas de Occidente (selección[3]):

Organizaciones internacionales:

Tandis (Tolerance and Non-Discrimination Information System, OIDDH): ofrece materiales, guías y consejos para el público en general y para el personal docente, centrados en combatir la discriminación hacia las personas musulmanas. Los contenidos están disponibles en inglés y ruso.

http://tandis.odihr.pl/?p=ki-mu,toolsmuedu

Education about Religions & Beliefs (Alianza de Civilizaciones, UNAOC / UNESCO): ofrece materiales pedagógicos para nivel de primaria y secundaria, aunque también está orientada a los ámbitos de la política y la investigación. Su objetivo es promover la comunicación entre comunidades culturales y religiosas a través de la tolerancia y la ética.

http://www.aocerb.org/

Instituciones y centros educativos/ de investigación:

Fundación Euromediterránea Anna Lindh para el Diálogo entre las Culturas: contiene recursos didácticos y manuales orientados a mejorar el diálogo y el respeto intercultural dentro del área mediterránea. Dentro de su programa "Intercultural Learning" destaca un juego digital de educación para la ciudadanía intercultural lanzado en 2021.

http://www.euromedalex.org/Home/EN/Home.aspx

Instituto Georg Eckert (Proyecto 1001 Ideas): está orientado a la Europa germanoparlante, aunque contiene algún material en lengua inglesa. Enfocado

[3] En este Anexo se recoge una selección de los recursos contenidos en las "Directrices para educadores sobre la manera de combatir la intolerancia y la discriminación contra los musulmanes" de la OIDDH (2012). Se han incluido las instituciones e iniciativas que siguen en activo y que tienen una relación más directa con el ámbito educativo, y no tanto con la investigación o el análisis de datos sociológicos. El mayor de los inconvenientes es que todas ellas contienen recursos en lengua inglesa que, si bien podrían ser materiales muy interesantes para trabajar con grupos bilingües, no serían aplicables a otros grupos-clase de no ser que el docente en cuestión adaptase tales recursos, o bien que se inspirase en ellos para diseñar sus propias líneas de acción.

sobre todo al personal docente, ofrece materiales didácticos para abordar la diversidad en las aulas, con especial hincapié en el islam y su carácter diverso.

http://www.1001-idee.eu/

Institute on Religion and Civic Values (IRCV): se trata de un centro de investigación estadounidense sin ánimo de lucro, cuyo objetivo es señalar la importancia de la religión en el mundo actual. Aunque enfocado a distintos ámbitos, incluye materiales para el profesorado, tales como planes lectivos, libros de texto e instrucciones para su aplicación en el aula.

http://www.ircv.org

Show Racism the Red Card: aunque la organización se centra en elaborar materiales didácticos contra el racismo en general, cuenta con materiales específicos referidos al islam. Su sitio web pone a disposición del visitante una serie de lecciones de entre 45 y 60 minutos sobre distintos temas, desde los estereotipos en la prensa hasta el propio significado de la islamofobia.

http://www.srtrc.org/

Tanenbaum Center: se trata de un centro estadounidense especialmente orientado a las escuelas, la sanidad, el ámbito laboral y las zonas de conflicto. Trabaja por la convivencia y el diálogo interreligioso. Dentro del ámbito educativo ofrece talleres, webinarios, actividades y distintos recursos para el profesorado.

http://www.tanenbaum.org

ONG

CEJI (A Jewish Contribution to an Inclusive Europe): aunque se trata de una organización judía, la organización promueve la integración de todas las religiones, identidades y orientaciones sexuales, y lucha contra la discriminación de todo tipo. Ofrece una serie de programas de educación por la diversidad, entre los que destacan “Overcoming Islamophobia” y “A Classroom of Difference”, orientado a desarrollar las capacidades de la comunidad educativa para abrazar la diversidad.

http://www.ceji.org/

European Muslim Union: esta asociación europea con base en Estrasburgo está conformada por distintas organizaciones y mezquitas a lo largo y ancho del continente europeo. Aunque su orientación es bastante amplia – desde los Derechos Humanos hasta la democracia y la ciudadanía activa – su objetivo principal es resaltar el papel de las minorías en Europa y, concretamente, subrayar las aportaciones históricas y actuales de la comunidad islámica. Además de brindar noticias e información sobre diversas comunidades islámicas europeas, cuenta con programas de apoyo a la integración y de difusión del conocimiento acerca del islam.

www.emunion.eu

1001 Inventions: se trata de un proyecto educativo promovido desde Reino Unido pero con alcance global, que pone en relieve las aportaciones de las comunidades islámicas al acervo común. El programa, que ha sido premiado, cuenta con iniciativas muy diversas: desde exhibiciones interactivas hasta películas, espectáculos inmersivos, talleres, contenido digital y manuales para todos los públicos.

http://www.1001inventions.com

ANEXO 2

Glosario crítico del islam (selección[4]):

Alá/ Allah: término árabe que significa "Dios". No es casualidad que se hable de "Dios" para referirse al dios de las personas judías y cristianas, mientras que se nombra a "Alá" para hablar de musulmanes. El uso de la palabra "Alá" en lugar de Dios tiene como objetivo diferenciar todavía más a las personas musulmanas frente a los demás monoteístas. Por este motivo, muchos occidentales creen que los musulmanes tienen un dios distinto que los judíos o los cristianos, cuando en realidad todos adoran al mismo.

Árabes (pueblo): pueblo de raíces semitas y originario de la península Arábiga. Hoy se denominan "árabes" todos aquellos pueblos que comparten el idioma árabe, independientemente de su religión. "Árabe" no es sinónimo de "musulmán": hay muchos musulmanes que no son árabes, y hay árabes que profesan otras religiones.

Árabes (países): aquellos países que comparten la lengua y la tradición árabe: Arabia Saudita, Argelia, Baréin, Catar, Comoras, Egipto, Emiratos Árabes Unidos, Irak, Jordania, Kuwait, Líbano, Libia, Marruecos, Mauritania, Omán, Palestina, Siria, Somalia, Sudán, Túnez, Yemen y Yibuti. En otras palabras, son casi todos los países de Oriente Medio, el Magreb y el Cuerno de África. La mayoría de su población comparte la religión islámica. Sin embargo, no todas las personas musulmanas habitan en ellos: el país donde viven más musulmanes es Indonesia (unos 202,9 millones).

Califato: es un término con muchos significados. El más básico se refiere al gobierno justo de la comunidad de personas musulmanas de acuerdo con la voluntad de Dios. Al mando del califato debe estar el califa, esto es, una persona excepcional a quien algunos atribuyen cualidades cuasi-divinas. La palabra "califa" significa "sustituir" o "representar", de modo que el califa es el representante de Dios en la tierra. Para ser nombrado califa, un gobernante debe

[4] En este glosario se han omitido un buen número de términos básicos cuya definición no resulta especialmente problemática. No quiere esto decir que tales vocablos sean menos importantes para alcanzar una comprensión de conjunto, sino que se ha dado mayor peso a los más controvertidos para incidir sobre el carácter crítico de este glosario y mostrar un modelo a partir del que componer un documento más completo.

contar con el reconocimiento de la gran mayoría de personas musulmanas. Esto quiere decir que el autodenominado Estado Islámico o Dáesh nunca podrá fundar un verdadero califato, puesto que sus principios y acciones son rechazados por la gran mayoría de los creyentes. El último califa reconocido fue el sultán otomano Abdülmecid II (1868-1944), aunque el califato fue abolido oficialmente en 1923.

Gran reemplazo: también "gran sustitución", "genocidio blanco" o "islamización de Europa". Se trata de una teoría de la conspiración promovida por grupos de extrema derecha, quienes temen la existencia de un plan para sustituir a la población blanca y cristiana de Europa por inmigrantes musulmanes de otras etnias. Estas teorías también están relacionadas con la crisis demográfica que atraviesa Europa, donde cada vez nacen menos niños y niñas y la población envejece. Hay personas que se consideran amenazadas porque los inmigrantes y/o las personas musulmanas tienen más hijos que la población autóctona y/o cristiana. Estas ideas están detrás de numerosos actos de discriminación o incluso de violencia extrema, como sucedió en la Bosnia de 1995 (para más información sobre el **genocidio bosnio**, ver https://www.cndh.org.mx/noticia/masacre-de-srebrenica-durante-la-guerra-de-bosnia).

Islam: es la tercera de las religiones monoteístas del Libro (judaísmo, cristianismo e islam). Muchas veces se traduce la palabra como "sumisión", pero en realidad puede tener muchos significados y la mayoría de ellos son más positivos, como "ser o estar sano", "paz" u "orientación a Dios".

Islamismo: también "fundamentalismo islámico" o "integrismo". Nunca puede utilizarse como sinónimo de "islam". Es un movimiento político-religioso formado por diversos colectivos que defienden la recuperación del islam original, por considerarlo más "puro". Su objetivo es gobernar según los dictados de la religión. Algunos de estos grupos aspiran a obtener el poder por medio de la violencia, mientras que otros buscan el cambio desde las instituciones. En todo caso, representan una minoría de la población musulmana.

Yihad: término árabe que significa "esfuerzo" o "esforzarse por algo". En Occidente se malinterpreta esta noción, traduciéndola como "guerra santa" y

asociándola al terrorismo islámico. Sin embargo, esta palabra es polisémica y pocas veces se refiere a actos violentos. De un lado, la “gran yihad” es la lucha interior de toda persona musulmana contra sus propias pasiones. De otro lado, la “pequeña yihad” se puede traducir como “lucha legal”, y se refiere a la expansión territorial del islam durante la Edad Media y la Edad Moderna. Esta expansión no siempre se produjo por medio de las armas, sino también de los pactos y la conversión de la población cristiana. La “lucha legal” también se puede aplicar a otros aspectos, tales como la desigualdad o la expansión de la educación y la cultura.

ANEXO 3

Desde hace unos años, para nosotros todo ha ido a peor. La gente se manifiesta en las calles porque no nos quieren con ellos. En clase, la mayoría de mis compañeros no quieren juntarse conmigo ni con nadie de mi religión, porque dicen que somos terroristas y que les quitamos el trabajo. Incluso muchos profesores se quejan de que tienen que darnos clase, y nos ponen peores notas en los exámenes por nuestros apellidos o nuestro aspecto. Yo quería ir a la Universidad, pero me temo que ahora va a ser imposible.

AYSE YILMAZ

ALEMANIA
15 AÑOS

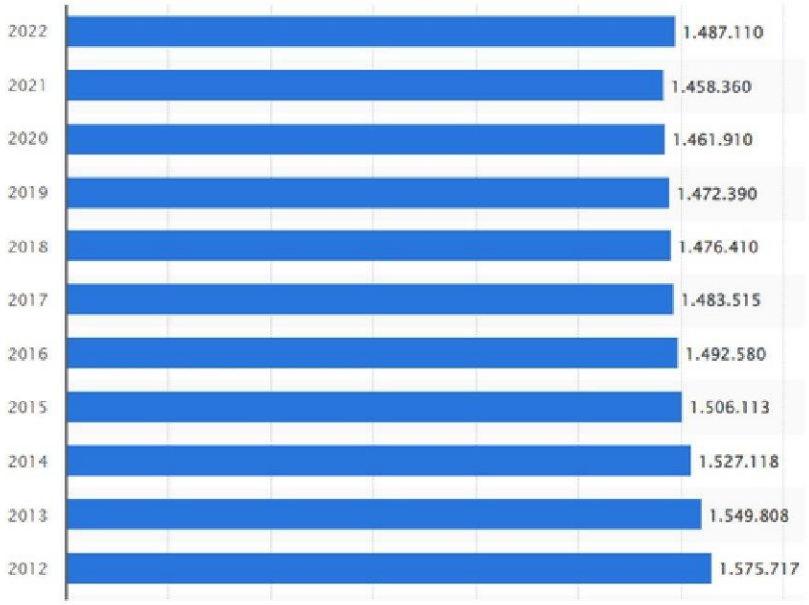
SOBRE MÍ:

Mis abuelos vinieron a Alemania desde Turquía en los años sesenta del siglo XX. Mis padres nacieron en Alemania, como yo. En mi familia ninguna mujer lleva velo, pero yo decidí hacerlo porque estoy cansada de esconderme. Mi madre dice que el velo no significa nada, pero yo lo he elegido y ahora forma parte de mi identidad como musulmana y como mujer.

En Alemania, el sistema educativo está dividido por niveles de rendimiento: solo los que sacan mejores notas estudian en centros que les permiten llegar a la Universidad.

El porcentaje de alumnos/as de origen turco en los niveles inferiores es mucho mayor en los niveles más bajos, y mínimo en los centros que permiten llegar a la Universidad. Sin embargo, está demostrado que su rendimiento no es menor que el de sus compañeros/as de origen alemán.

GRÁFICO: NÚMERO DE INMIGRANTES TURCOS EN ALEMANIA EN LOS ÚLTIMOS AÑOS:



https://de.statista.com/statistik/daten/studie/152911/umfrage/tuerken-in-deutschland-seit-2001/

ANALIZA Y REFLEXIONA:

¿Cómo ha evolucionado la población turca en Alemania en los últimos años?
Observa los números: ¿crees que la población turca es una minoría numerosa?
¿Consideras que es justo el trato que recibe esta población en las escuelas? ¿Por qué?

“Yo no soy racista, PERO…”

Pegida, el movimiento antiislámico que divide a Alemania

Redacción
BBC Mundo

5 enero 2015

El movimiento anti-Islam se hizo sentir en Berlín este lunes en la noche con una multitudinaria marcha.

Varias ciudades alemanas fueron escenario de multitudinarias marchas a favor y en contra de un creciente movimiento en el país que advierte sobre la "islamización" de Europa.

Investiga:

¿Qué es PEGIDA?

¿Qué significan estas siglas?

¿Cuándo se fundó? ¿Por qué crees que esta fecha es importante?

Razona:

¿Crees que sus reivindicaciones son justas? ¿Por qué?

¿Conoces personas que tengan ideas similares? ¿Crees que hay grupos parecidos en tu país?

¿Piensas que solo son manifestaciones puntuales? ¿Cómo crees que afectan estas actitudes a la vida cotidiana?

Empatiza:

Ponte en la piel de Ayse: ¿cómo te sentirías si más de 25,000 personas se manifestasen en contra de que tú y tus semejantes vivieseis en Europa?

Invitados. ¿Y luego, qué?

MIGRACIÓN

"Almanya": 60 años de inmigración turca en Alemania

Peter Hille
30/10/2021

La migración turca a Alemania comenzó hace 60 años con el acuerdo de contratación de "trabajadores invitados". Para los nietos de muchos de ellos, Alemania es hoy su hogar, pero sigue habiendo discriminación.

https://www.dw.com/es/almanya-60-a%C3%B1os-de-inmigraci%C3%B3n-turca-en-alemania/a-59672207

Investiga:

¿Quiénes fueron los “Gastarbeiter”? ¿De dónde eran? ¿Cuántos eran?

¿Qué fue el “Milagro Económico” alemán de los años sesenta? ¿Cuál era la situación económica en Alemania antes de este “Milagro”? ¿Por qué?

¿Qué papel tuvieron los “Gastarbeiter” en el “Milagro Económico” alemán?

Razona y empatiza:

¿Crees que el peso económico de Alemania en Europa y en el mundo habría sido igual sin los “Gastarbeiter”? ¿Crees que en Alemania se les ha tratado con justicia? ¿Por qué?

¿Un “invitado” es un ciudadano de pleno derecho? ¿Crees que Ayse debería sentirse como una “invitada” en Alemania? ¿Por qué?

¿Crees que en el futuro se podría comparar la llegada de refugiados a Alemania y Europa con el fenómeno de los “Gastarbeiter”? ¿Por qué?

¿Y qué pasa en Turquía?

EL PAÍS

Internacional

EUROPA · EE UU · MÉXICO · AMÉRICA LATINA · ORIENTE PRÓXIMO · ASIA · ÁFRICA · ÚLTIMAS NOTICIAS

ELECCIONES EN TURQUÍA >

Erdogan trata de arañar votos en la comunidad turca de Alemania ante unas elecciones trascendentales

La mayor diáspora del país, con 1,5 millones de votantes, ha favorecido tradicionalmente al mandatario, que el domingo se juega su futuro político

El País, 11 de mayo de 2023

Lee, investiga y comprende:

Recep Tayyip Erdoğan

¿Quién es Erdoğan? ¿Qué ideas políticas/religiosas defiende?

¿Qué quiere decir que la comunidad turca de Alemania es “la mayor diáspora del país”?

Reflexiona y empatiza:

¿Por qué crees que la comunidad turca de Alemania apoya a Erdoğan?

¿Consideras que el trato que reciben las personas musulmanas en Alemania puede influir sus decisiones políticas y religiosas? ¿Qué consecuencias puede tener esto en Alemania y Turquía? ¿Y en Europa?

Turquía y el islam: una relación complicada

CAMBIOS EN UN PAÍS CANDIDATO A LA UE

Turquía se pone el velo

- La prohibición de vestir el pañuelo islámico cae también en el Ejército, tradicional garante del laicismo en el país eurasiático
- Es el fin de un polémico veto en un país de mayoría musulmana pero constitucionalmente secular

PUBLICIDAD

Ad

El Periódico, 26 de febrero de 2017

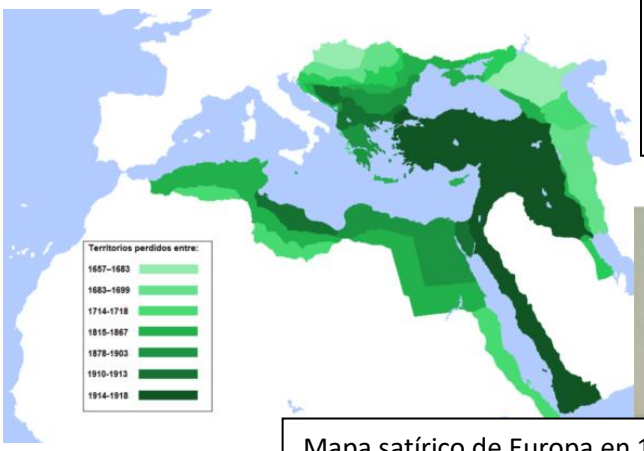
En los últimos años, **el islam está volviendo a las instituciones turcas**. El velo femenino es un ejemplo de ello. Esto se debe a un giro conservador en la política de Erdoğan, que **contradice la identidad laica característica fundacional de la República de Turquía.**

Mustafa Kemal Atatürk, 1881-1938

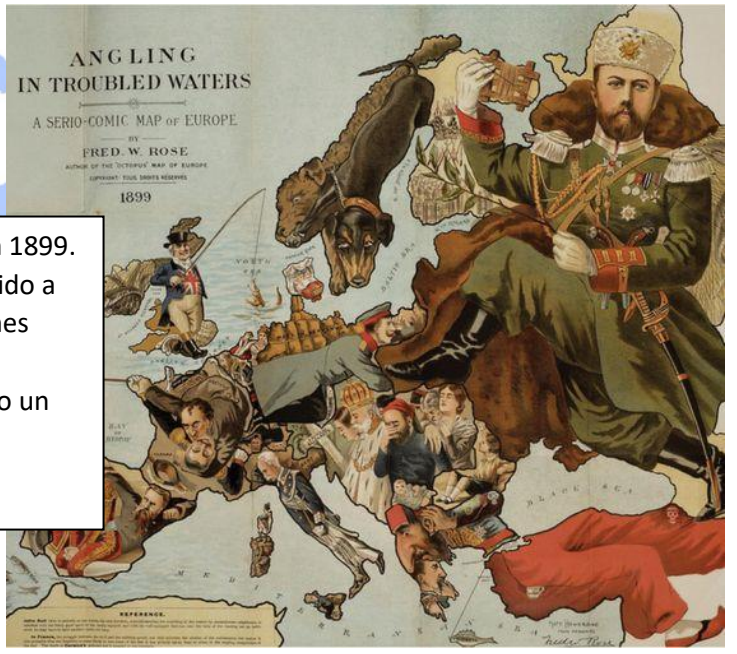
La República de Turquía fue fundada el 29 de octubre de 1923 por **Mustafa Kemal Atatürk**, que significa "padre de todos los turcos". Atatürk quiso romper con la tradición del extinto Imperio Otomano, cuya religión oficial era el islam sunní, creando **instituciones laicas y de corte europeo**. Para ello, abolió el califato otomano (1924) y trabajó por modificar la forma de vestir, pensar y relacionarse de los turcos según el modelo occidental. Entre sus reformas destaca la introducción del abecedario latino, que sustituyó las grafías árabes en que se escribía el idioma turco.

Atatürk también introdujo reformas para las mujeres. **Desde 1923, el velo islámico quedó prohibido en Turquía. Desde 1934, las mujeres turcas pudieron votar**. Las hijas adoptivas de Atatürk, de hecho, tuvieron un papel fundamental en la defensa de los derechos de las mujeres en la nueva República.

La República laica fundada por Atatürk puso fin al **Imperio Otomano (1299-1923)**, una gran potencia política con presencia firme en Europa desde el siglo XV, pero cuyo territorio se redujo drásticamente desde el siglo XVIII. Durante la mayor parte de su existencia, el Imperio Otomano **permitió la convivencia de todas las religiones del Libro (judaísmo, cristianismo e islam)**, aunque el islam sunní siempre fue la superior. Judíos y cristianos podían habitar en el Imperio y mantener sus costumbres a cambio de un impuesto especial. Fue más adelante, con las derrotas militares, las pérdidas territoriales y la aparición de movimientos independentistas entre las comunidades cristianas, que se incrementaron las tensiones de tipo religioso. Uno de los eventos más relevantes, vinculado también al sentimiento nacionalista, fue el **genocidio armenio (1915-1923).**



El Imperio Otomano, en distintos momentos de su Historia. Para saber más: https://humanidades.com/imperio-otomano/



Mapa satírico de Europa en 1899. El Imperio Otomano, reducido a las penínsulas de los Balcanes (parcialmente) y Anatolia, aparece representado como un hombre con rasgos caricaturizados y exóticos.

Volviendo con Ayse…

Reflexiona sobre el papel de la religión como factor de identidad en contextos de crisis, exclusión y tensiones sociales a lo largo de la Historia:

¿Crees que las situaciones de crisis favorecen las reacciones religiosas? ¿Por qué?

¿Qué crees que significa el velo para Ayse? ¿Consideras que es una elección libre?

¿Consideras que es justo criticar a Ayse o cualquier mujer musulmana por tomar esta decisión? ¿Qué harías para evitar estas situaciones en tu comunidad?