

Drets humans, memòria democràtica i ciutadania: Agafem impuls...

Arnaldo Mira Pérez



**Colección *Monografies i Aproximacions*
IUCIE, Universitat de València**

DIRECCIÓN:

Rosa Isusi-Fagoaga [IUCIE, Universitat de València]

COMITÉ EDITORIAL:

José Beltrán Llavador [Universitat de València], Ana M. Botella Nicolás [Universitat de València], Adela García-Aracil [INGENIO-CSIC, Universitat Politècnica de València] y Francesc J. Hernández Dobon [IUCIE, Universitat de València].

COMITÉ CIENTÍFICO NACIONAL E INTERNACIONAL:

Leandro Almeida [Universidade do Minho, Portugal], Rolf Arnold [Technische Universität Kaiserslautern, Alemania], Danguole Bylaite Salavéjienė [Vytautas Magnus University, Lituania], Lourdes Cilleruelo Gutiérrez [Universidad del País Vasco, España], Nadia Czeraniuk [Universidad Autónoma de Encarnación, Paraguay], Matias Denis [Universidad Autónoma de Encarnación, Paraguay], Francisco J. Escobar Borrego [Universidad de Sevilla, España], Inelvis Miranda Martínez [Universidad de Pinar del Río, Cuba], M^a del Valle de Moya Martínez [Universidad de Castilla La Mancha, España], Amparo Hurtado Soler [Universitat de València, España], Luis Hernán Errázuriz Larraín [Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile], Alejandra Montané [Universitat de Barcelona, España], Silvia Monteiro [Universidade do Minho, Portugal], Esther Planells Aleixandre [INGENIO-CSIC, Universitat Politècnica de València, España], Emilia Maria da Trindade Prestes [Universidade Federal da Paraíba, Brasil], Esther Ruiz Palomo [Universidad de Burgos, España], Jorge Sastre [Universitat Politècnica de València, España] y Laura Verena Schaefer [Universidad Autónoma de Encarnación, Paraguay].

Colección Monografies i Aproximacions, n^o 49

Título: *Drets humans, memòria democràtica i ciutadania: Agafem impuls...*

Autoría: Arnaldo Mira Pérez

ISBN: 978-84-09-68075-7

URI: <https://www.uv.es/uvweb/institut-creativitat-innovacions-educatives/ca/publicacions/coHeccio-monografies-aproximacions-1286010343684.html>

© Del texto: los autores

© Diseño de portada: I. Blasco i Rovira

© EDITA: Instituto de Creatividad e

Innovaciones Educativas de la

Universitat de València, 2024

Impreso digitalmente a la UE

UNIVERSITAT
DE VALÈNCIA



**Institut de Creativitat
i Innovacions Educatives**



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autoría y editorial y que no se haga con fines comerciales.



**Col·lecció *Monografies i Aproximacions*
IUCIE, Universitat de València**

DIRECCIÓ:

Rosa Isusi-Fagoaga [IUCIE, Universitat de València]

COMITÉ EDITORIAL:

José Beltrán Llavador [Universitat de València], Ana M. Botella Nicolás [Universitat de València], Adela García-Aracil [INGENIO-CSIC, Universitat Politècnica de València] y Francesc J. Hernández Dobon [IUCIE, Universitat de València].

COMITÉ CIENTÍFIC NACIONAL I INTERNACIONAL:

Leandro Almeida [Universidade do Minho, Portugal], Rolf Arnold [Technische Universität Kaiserslautern, Alemania], Danguole Bylaite Salavéjienė [Vytautas Magnus University, Lituania], Lourdes Cilleruelo Gutiérrez [Universidad del País Vasco, España], Nadia Czeraniuk [Universidad Autónoma de Encarnación, Paraguay], Matias Denis [Universidad Autónoma de Encarnación, Paraguay], Francisco J. Escobar Borrego [Universidad de Sevilla, España], Inelvis Miranda Martínez [Universidad de Pinar del Río, Cuba], M^{ra} del Valle de Moya Martínez [Universidad de Castilla La Mancha, España], Amparo Hurtado Soler [Universitat de València, España], Luis Hernán Errázuriz Larraín [Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile], Alejandra Montané [Universitat de Barcelona, España], Silvia Monteiro [Universidade do Minho, Portugal], Esther Planells Aleixandre [INGENIO-CSIC, Universitat Politècnica de València, España], Emilia Maria da Trindade Prestes [Universidade Federal da Paraíba, Brasil], Esther Ruiz Palomo [Universidad de Burgos, España], Jorge Sastre [Universitat Politècnica de València, España] y Laura Verena Schaefer [Universidad Autónoma de Encarnación, Paraguay].

Col·lecció Monografies i Aproximacions, n^o 49

Títol: *Drets humans, memòria democràtica i ciutadania: Agafem impuls...*

Autoria: Arnaldo Mira Pérez

ISBN: 978-84-09-68075-7

URI: <https://www.uv.es/uwweb/institut-creativitat-innovacions-educatives/ca/publicacions/col·leccio-monografies-aproximacions-1286010343684.html>

© Del text: els autors

© Disseny de portada: I. Blasco i Rovira

© EDITA: Institut de Creativitat i

Innovacions Educatives de la

Universitat de València, 2024

Imprès digitalment a la UE



Es permet la reproducció, distribució i comunicació pública, sempre que es cite el títol, autoria i editorial i no siga amb finalitats comercials



Drets humans, memòria
democràtica i ciutadania:

Agafem impuls...

Arnaldo Mira Pérez

Gea-Clío

©Textos: Arnaldo Mira Pérez
©Imatges i recursos: els seus autors, propietaris i dipositaris
Maquetació: Juan Carlos Colomer Rubio
ISBN: 978-84-09-68075-7
Imatge de portada: Dall-E 3.0

València, desembre de 2024



ÍNDIX.....	3
Introducció	5
Engranatges.....	7
El moment	7
L'objectiu.....	8
El mètode	8
L'atenció a la inclusió	10
El pla	11
L'oficina.....	14
Objectius didàctics	15
Competències específiques	15
Sabers bàsics i situacions d'aprenentatge.....	17
Criteris d'avaluació	19
Referències bibliogràfiques	21
Proposta d'aula.....	23
UNITAT. AGAFEM IMPULS.....	26
Què és una democràcia?	26
La Constitució de 1978	27
I abans de 1978... Què?.....	29
Què és una dictadura?	30
Franco.....	32
La censura: los libros prohibidos	34
Los colores también sufrieron censura	35
I també la repressió lingüística	36
La fi de la dictadura: la Constitució de 1978.....	38
El llarg camí de la llibertat al món	39
No sempre va ser així	39
No sempre és així	39
Les dones espanyoles durant la dictadura de Franco	43
La notícia: Quan una informació és fiable?	44

Noticias impactantes... Las fake-news	45
Los ODS: ¿Objetivos o Derechos?.....	47
Els elements de la comunicació	48
Billie Holiday	48
Linnie Jackson	50
Saps qui era Martin Luther King?	52
Textos de la vida cotidiana	55
La carta formal e informal	55
Escribir un e-mail.....	55
La Universitat d'Emory, 1959	58
Investiguem... ..	60



A ningú se li escapa que estem vivint temps com a mínim inquietants. Els feixismes dels anys trenta del segle passat ja queden de nosaltres tan lluny com per a un jove del tardofranquisme ho estaven les guerres carlines. Els horrors engendrats pels règims feixistes (o "feixistissats"¹) van perdre la contundència de la proximitat i la seua brutalitat poc a poc va quedant esmorteïda pel pas del temps. I això està sent aprofitat al màxim per la ultradreta a nivell planetari. Si a 1945, entre les escombreries d'una guerra perduda i una població famolenta, defensar el feixisme a Itàlia era un absolut despropòsit per a qualsevol persona decent, hui en dia la desmemòria ha fet possible que els hereus de Mussolini governen Itàlia. Però aquesta amnèsia col·lectiva, cal atribuir-la només al pas del temps?

Creguem que no. Clarament, a l'espai educatiu hi ha un dèficit evident en allò referit a cultura democràtica. Als currículums mastodòntics que cada vegada acumulen més i més continguts impossibles d'abastar, l'ensenyament de valors democràtics va quedant diluït i reduït a la mateixa altura que l'ensenyament de les senyals de tràfic. En una trajectòria de dècades, aquest dèficit educatiu potser està contribuint a la creació de generacions d'amnèsics que, front a un present incert de precarietat, opten per les solucions màgiques ofertes per la ultradreta. El més esbalaïdor és que aquest fenomen té una dimensió planetària: des dels Estats Units fins a Rússia, parafrasejant a Marx, un espectre recorre el món.

Malgrat els desitjos d'alguns, a l'educació no existeixen les receptes instantànies. Qualsevol objectiu de certa importància ha de plantejar-se forçosament a llarg termini i el seu assoliment requereix d'una acció clarament definida i fèrrament sostinguda en el temps. (Re)construir una ciutadania democràtica, activa i crítica front als poders no democràtics requereix treball i constància. Entenem que un dels àmbits d'eixa lluita (si no el principal) és l'escola.

Aquesta publicació és una contribució a eixe esforç col·lectiu. L'origen d'aquest treball està en la confluència d'un grup de docents de Socials, Valencià i Castellà que a peu d'obra ens trobarem amb la mateixa necessitat i la mateixa inquietud: treballar amb el nostre alumnat, quant abans millor, qüestions que consideràvem cabdals en la seua formació com a persones membres d'una societat democràtica; es adir, en la seua construcció ciutadana. El resultat d'eixe treball ha estat una col·laboració permanent des de 2020 que ha comportat entre d'altres coses la posada en pràctica des d'aleshores del material didàctic que constitueix el nucli d'aquesta publicació. La nostra és per tant una proposta viva i cisellada per l'experiència de l'aula, amb encerts i clar està, moltes (esperem que petites) imperfeccions.

En síntesi, aquesta publicació és una **proposta d'aula multinivell** pensada per a ser utilitzada com a **unitat didàctica integrada** en aules des de 6é de Primària fins a 2on

¹ Incorporem i fem nostre el terme encunyat fa ja dues dècades per I. Saz (cf. Antón-Mellón, 2023, p.71 i ss.)

d'ESO. El nucli temàtic d'aquesta proposta és el treball de tres qüestions fonamentals: Drets humans, memòria democràtica i ciutadania. Més endavant tindrem temps i espai per tal d'explicitar com plantegem el treball d'eixes qüestions a l'aula. La seqüència didàctica proposada està desenvolupada a la segona part d'aquesta publicació, baix l'epígraf "Proposta d'aula". Si el temps és un problema, aconsellem al lector/a anar directament a la segona part. Però si conta amb una mica més de temps, a la primera part expliquem el perquè i el com de cadascú dels engranatges que componen aquesta proposta.

Com comentàvem adés, aquest material va ser pensat conjuntament per persones de tres departaments. Vist des de Primària, açò no deixaria de ser més que una anècdota; però a Secundària la divisió departamental de vegades alça autèntics murs invisibles que resulta molt complicat ultrapassar. La constitució d'un àmbit lingüístic social en tots els grups de 1er d'ESO del centre a on treballàvem aquestes persones va fer les coses més senzilles. Eixe àmbit incloïa, a més de valencià i socials, castellà, i és per aquesta raó que part del material està redactat en eixa llengua, sense més indicació del pas d'una a l'altra que el mer canvi d'idioma.

Els nuclis temàtics que componen la proposta, tot i ser completament transversals a totes les àrees que componen el currículum, provenen *grosso modo* de les ciències socials. I sobre aquests nuclis temàtics es superposen tota una sèrie de competències específiques diguem-ne que més pròpies de les llengües en general, tot i que trobem que aquestes competències són igualment transversals. Entenem per exemple que el treball de comprensió de textos escrits no és patrimoni (ni deure) exclusiu de les llengües: ha de ser un element central (i no només perifèric) en totes les àrees.

Així, aquest conjunt de competències específiques (lingüístiques i socials) es desenvolupen i giren al voltant d'eixos tres nuclis temàtics als que fem referència ja des del títol d'aquesta publicació: Drets humans, memòria democràtica i ciutadania (crítica).

El moment

Aquesta unitat va ser pensada i concebuda originàriament com una mena d'unitat zero amb la qual començar l'any escolar, i així va ser posada en pràctica sistemàticament des de 2020 en 1r ESO en tots els grups del centre IES Andreu Alfaro de Paiporta (València). La intenció era (i és) clara: no deixar per a després (un "després" indefinit i sotmés a multitud d'imponderables) l'aprenentatge de tota una sèrie de qüestions que són fonamentals en la formació intel·lectual i social d'una persona. És obvi que els continguts proposats en aquesta unitat seran amb tota seguretat revisitats al llarg de la secundària, però no està de més tenir un primer contacte amb ells quant abans millor.

No obstant això, donat el disseny marcadament transversal del material, aquest podria ser treballat perfectament en qualsevol moment des de 6é de Primària fins a 2on ESO. Els escenaris temporals al llarg d'aquests tres anys són múltiples i per això mateix els possibles moments a on treballar aquesta unitat també ho són. En el món real, és el/la docent qui decideix *de facto* quin moment és més oportú per abordar els diferents ítems del currículum, encara que *de iure* la cosa estiga estipulada exactament a l'inrevés.

Com dèiem, aquesta unitat ha sigut posada en pràctica en grups de 1er ESO com unitat zero o unitat inicial. Habitualment la seua temporització ha sigut d'un total de 18 sessions (en el marc d'un àmbit lingüístic social de tres àrees: valencià, castellà i g. història, dues setmanes). En la pràctica d'aula, aquest material funciona com una mena de

base o matriu en la que estan inserides tota una sèrie de temàtiques que són susceptibles de ser ampliadess o tractades amb major deteniment pel docent. Per exemple, en l'apartat [El llarg camí de la llibertat al món](#)² es parla del liberalisme i la Il·lustració, però no es desenvolupen en profunditat dites qüestions. En un moment donat, un docent podria decidir ampliar el recorregut de eixe ítem temàtic. Per tant, donada la flexibilitat del material, la temporització és molt relativa.

La resta d'unitats que hem desenvolupat per al currículum de la Comunitat Valenciana de 2024 per a 1er. ESO es troben en obert en <https://geollenguablog.wordpress.com/>. Són unitats vives i en revisió quasi permanent, amb tot el que això implica. No obstant això, ens atrevim a oferir-les a la comunitat educativa tot i el seu estat provisional.

L'objectiu

El gran objectiu d'aquesta proposta que encercla tots els demés és formar persones ciutadanes crítiques. Això es materialitza en tota una sèrie d'objectius didàctics que armen els diferents apartats de la nostra proposta i que en conjunt apunten a la consecució d'aquest gran objectiu.

La ciutadania crítica s'assenta sobre dos pilars fonamentals: consciència i acció. Per consciència entenem el coneixement profund de la realitat econòmica, social i política que ens envolta. Però no proposem un coneixement complaent i descriptiu. Ans al contrari, plantejem un coneixement explicatiu de la realitat i, per això mateix, crític. Les desigualtats que travessen les societats contemporànies no són fenòmens naturals inevitables com la pluja o el vent; aquestes desigualtats estan socialment (i històricament) determinades, beneficien clarament a alguns i perjudiquen també claríssimament a d'altres. Són injustes. I aquestes injustícies tenen la seua pròpia genealogia que cal conèixer per tal de combatre-les.

I és només des de la conquesta de la consciència que es pot passar a l'acció. Sense la comprensió prèvia de la naturalesa i les arrels dels problemes que afecten nostre present és impossible plantejar una acció ciutadana. Per tant, una ciutadania activa, resilient i crítica amb els poders no democràtics i les injustícies de tot tipus que aquests generen, s'assenta forçosament sobre el coneixement explicatiu del present i del passat que el va engendrar. Aquest és l'horitzó de la nostra proposta.

El mètode

Ja fa més de mig segle que Paulo Freire (Freire, 2005) va descriure meridianament en què consistia l'essència dels sistemes educatius preferits pels poders no democràtics: l'educació bancària. Aquesta es caracteritza (i defineix) per considerar a l'alumne/a com un ser absolutament ignorant i passiu, buidat de qualsevol tipus de coneixement vàlid, i que per tant ha de ser omplit pel docent amb continguts sapiencials correctes. Òbviament,

² Donat que aquest és un document amb difusió electrònica, ens aventuram a inserir vincles per tal de facilitar la seua lectura.

eixe "ompliment" es fa des de la desigualtat evident entre el que ho sap tot i el que no sap res (ni és capaç de res), en un procés en el que el subjecte actiu és el/la docent i el subjecte passiu és el/la discent qui, des de la seua posició absolutament subalterna, el que ha de fer és limitar-se a tractar d'absorbir eixos continguts sapiencials en la major quantitat possible i reproduir-los fidelment quan se li demane. Front a eixa educació bancària, absolutament acrítica, reproductiva i en última instància al servei dels poders no democràtics, Freire propugnava el que s'ha vingut a conèixer com pedagogia crítica (pedagogia de l'oprimit o pedagogia de l'alliberació, en els seus termes). Als fonaments de la pedagogia crítica està una concepció de la persona aprenent en les antípodes del subjecte ignorant-passiu de l'educació bancària. Dins del paradigma crític, l'estudiant és un agent actiu que en cooperació i diàleg permanent amb altres, progressivament va construint la seua pròpia concepció explicativa del món. Així,

Mentre que l'educació bancària anestèsia i inhibeix la creació, l'educació problematitzadora, de caràcter autènticament reflexiu, implica un acte permanent de desvetllament de la realitat ..., busca l'emersiò de la consciència i la intervenció crítica en la realitat.

Els estudiants, a mesura que són enfrontats amb els problemes relacionats amb ells al món i amb el món, es sentiran cada vegada més desafiats i obligats a respondre a eixe desafiament. (Freire, 2005, p. 92)

Així, dins del paradigma crític, l'escola deixa de ser un mer mecanisme de reproducció i validació del model social volgut pels poders no democràtics per esdevindre un espai de transformació social (Giroux, 1990) al si del qual docents i discents estudien i aprehenen el món a través d'un aprenentatge compartit (dialògic), en un procés que transcendeix la mateixa escola i que té com a horitzó la conscientització, és a dir, la total presa de consciència per part de la pròpia persona de sí mateixa i del seu entorn, en la seua total complexitat, amb els conflictes, les relacions de poder i les injustícies que formen part d'eixa realitat. El corol·lari obvi d'eixe procés de conscientització és la presa de posicions de la persona i eventualment, l'acció social: en definitiva, l'exercici (real) de la ciutadania.

Però reconèixer el paper actiu i creatiu del discent en el seu propi procés d'aprenentatge no implica "jibaritzar" la tasca del docent. Ans al contrari,

Sin embargo, aunque se trata de un proceso que protagoniza cada persona al aprender, el papel del docente como mediador en los aprendizajes de sus alumnos, es capital. El profesor es quien organiza los aprendizajes para favorecer que cada niño y cada niña puedan globalizar, de ahí que establecer secuencias adecuadas de aprendizaje tenga tanta importancia. (Souto et al., 1997, p.6)

Succintament enunciat, aquest és el paradigma pedagògic dins del que inserim la nostra proposta. És en aquest marc en el que fiquem en pràctica en cada moment les estratègies d'aula que considerem més adients per tal d'aconseguir les petites metes que van jalonant l'itinerari didàctic proposat. Quines metes i amb quines estratègies? Eixe és el tema del següent apartat. Però abans de passar a ell, convé fer explícites quines són les nostres posicions i intencions (reals, no figurades) front a l'anomenada "diversitat".

L'atenció a la inclusió

Des de Gea-Clío contemplem la diversitat a les aules no com un problema a resoldre o mitigar; ans al contrari, l'entendem com una característica inherent a qualsevol col·lectiu i per tant, dins de la normalitat (Mira, 2019). La identificació implícita de diversitat amb anomalia, present en infinitat de propostes d'atenció a la inclusió (a la diversitat, fa uns anys), porta indefectiblement al fracàs. De fet, la recent assumpció per les administracions educatives de l'anomenat disseny universal d'aprenentatge (DUA) constitueix un reconeixement *de facto* d'eixe fracàs, donat que el DUA està en les antípodes de les propostes d'atenció a la inclusió promogudes i ficades en pràctica fins ara, que partien d'una conceptualització implícita de la diversitat com una mena de "malaltia", i que en realitat en la majoria dels casos han sigut poc més que receptes educatives segregadores consistents en "programas de segunda oportunidad, programas reparadores que generan una inclusión excluyente" (Peris, 2023, p.19). La nostra proposta es situa aleshores en el marc del disseny universal d'aprenentatge (i la seua derivada, les unitats didàctiques integrades), fent servir un mateix material per al conjunt de l'alumnat, incloent a tots i totes en les mateixes tasques i dinàmiques d'aula (Añón, 2018).

Així, com podrà comprovar-se al llarg del següent apartat, en aquesta unitat no hi ha un itinerari diferenciat o exercicis "alternatius" per als que "no arriben": partim del fet que tots, a la seua manera, arriben. Aleshores, tots i totes fan a l'aula les mateixes tasques. Clar està, en les dinàmiques d'aula plantejades, la figura del docent és fonamental. Aquest material no està pensat per a tenir a l'alumnat entretingut mentre el docent roman assegut a la seua taula. El docent juga un paper essencial: ha de estar interactuant permanentment amb l'alumnat (dialògicament) per tal d'anar dirigint, reconduint, obtenint resultats, ajudant, plantejant qüestions, resolent... Els verbs que hem de conjugar en la nostra tasca docent són molts.

No parlem des del desconeixement; parlem des de la pràctica. Només en els casos en els que l'alumne/a es troba en un nivell competencial de primer cicle de Primària les dinàmiques de treball plantejades poden ultrapassar-li. Diguem-ne que, si sap llegir i escriure, amb un/una docent actiu dirigint la classe, regulant-la i modulant activament totes les dinàmiques d'aprenentatge proposades, l'alumne/a pot seguir i aprofitar aquesta unitat sense massa problemes.

La disposició de l'aula forma part d'aquest disseny integrat (o si es vol, disseny universal). Per tal de racionalitzar esforços, la disposició espacial més adient és en grups permanents de quatre taules. Si ens cau en sort un grup reduït (cosa cada vegada més insòlita), poden ser de tres. Si prèviament els possibles problemes "disciplinaris" han sigut adequadament treballats i per tant previnguts, aquesta disposició no presenta cap problema i a més ofereix avantatges evidents: en primer lloc, permet la comunicació, el diàleg i l'intercanvi d'idees i parers entre iguals; i en segon lloc, maximitza el rendiment del treball docent. Aleshores el resultat és un aprenentatge de qualitat i el que és igualment important, compartit per tots i totes (Pujolàs, 2009).

El pla

Moltes vegades donem per cert que el nostre alumnat coneix i domina conceptes que per a nosaltres resulten quasi evidents; però no és així. Això no vol dir que no tinguem una idea aproximada (o en alguns casos, molt elaborada) del mot en qüestió. Però potser que no tots/es entenguen la mateixa cosa per la mateixa paraula. Així doncs, és molt convenient, si no imprescindible, treballar a l'aula els significats dels conceptes en tota la seua complexitat.³

En [Què és una democràcia?](#) l'objectiu didàctic és que l'alumnat interioritze una conceptualització clara i rica del terme, vinculant estretament **democràcia** amb el respecte i l'exercici dels **drets humans**. Com a primer pas, proposem que l'alumnat expliciti quins consideren que són els seus drets. La pràctica ens ha revelat com en general tenen un coneixement intuitiu molt clar del que per a ells/elles són els drets que els amparen. Fins i tot en molts casos van més enllà del que caldria esperar. Després de la posada en comú, tanquem aquest primer tram didàctic (exercicis 1 a 3) amb la confrontació d'allò que ells/elles han debatut i explicitat amb els trenta drets humans de la Declaració de l'ONU DE 1948 i que s'enumeren al vídeo de youthforhumanrights.org.

El següent concepte a introduir és el de **falsa democràcia**. Es fa mitjançant l'exercici 4, al que se'ls pregunta senzillament si seria possible qualificar com a democràtic un estat al que no es respecten els drets humans. En la pràctica, en el diàleg amb ells/elles, arriben a qüestionar si determinats països autoproclamats "bressol de la democràcia" són o no una democràcia de veritat, a la llum de com són violats els drets de determinades minories. I els qüestionaments per part seua no paren ací: moltes vegades acaben mirant també cap a casa...

Nota metodològica: utilitzant la instrucció unidireccional, arribar ací ens hauria costat sis minuts: dos per a dictar el concepte de democràcia, dos per a dictar què són els drets humans i altres dos per a dictar que és una falsa democràcia. Però, quina seria la qualitat d'eixe aprenentatge? En termes de durabilitat, probablement no travessaria la frontera del pròxim control. I en el camí a més haurien quedat sense treballar el raonament, el diàleg, l'escolta activa, la reelaboració significativa dels conceptes apreheusos... Amb una metodologia fonamentada en el diàleg, el raonament, l'escriptura significativa, la pregunta i l'escolta actives, etc., no es perd temps; ans bé, es guanya.

El següent salt ho constitueix l'exercici 5, en el que proposem el treball pràctic amb part de l'articulat del Títol I de la **Constitució Espanyola de 1978**. Depenent de la maduresa del grup, pot llevar-se la "pista" que els indica els articles a consultar. Ací es tracta de completar l'assoliment de l'objectiu didàctic plantejat treballant de forma pràctica l'aplicació de la defensa d'eixos drets mitjançant el Dret espanyol.

El següent objectiu didàctic ho constitueix la caracterització adequada del franquisme. I comencem per acotar el terme "dictadura". La resposta a [Què és una](#)

³ Per exemple els conceptes de llibertat del president de VOX i un migrant sense papers probablement disten una mica entre si.

[dictadura?](#) ens la donen les imatges de la Presó de Sang (Cambodja) i la fossa 112 del cementeri de Paterna. Una dictadura és tot el contrari a un Estat de Dret: no tindran molta dificultat en definir aquest concepte a l'exercici 7. I la fossa 112 ens serveix per enllaçar amb la dictadura de Franco. Els exercicis 7-8 serveixen com a marc per situar històricament la dictadura franquista, subratllant la seua naturalesa feixistitzant així com els seus efectes immediats sobre la població: repressió metòdica, violenta i letal (Casanova, 2002) axí com una "hambruna" ferotge (Arco, 2021).

Entrem en la caracterització cultural de la dictadura franquista en particular i de les dictadures en general amb el tractament de la qüestió de **la censura** a través de els exercicis 9 i 10, als que es fa palès el grau de quasi paranoia al que va arribar el franquisme al perseguir fins i tot als... colors (el roig, per ser més exactes). La **diversitat lingüística** d'Espanya es tracta utilitzant com a pòrtic precisament l'esforç denodat de la dictadura per tal d'acabar amb ella, a l'exercici 11.

[El llarg camí de la llibertat al món](#) te un doble objectiu: per una banda ficar en perspectiva històrica la lluita per la democràcia i per altra, comprovar quin és l'estat d'eixa lluita hui en dia arreu del món. En eixa anàlisi històrica revisitem la qüestió de la declaració dels drets humans, analitzant la declaració de la Revolució Francesa i parant-nos en una "xicoteta" qüestió: per què la meitat de la nova França quedava exclosa d'eixa declaració? Als exercicis 15 al 17 tractem l'altre objectiu abans esmentat (els drets humans en perspectiva sincrònica) a través d'una notícia de premsa sobre la condemna a lapidació de [Maryan Asyed Tyrab](#) per haver comés el "crim" d'**adulteri**. I ho enllacem amb el franquisme amb els exercicis 18 al 21 i [les dones espanyoles durant la dictadura de Franco](#): ací no es lapidava a les adúlteres, però poc faltava.⁴

La **brutalitat patriarcal** ja no està incorporada al cos jurídic espanyol, però dista molt d'estar fóra de la nostra societat: això es tracta als exercicis 22-23. Especialment el 23 dona peu a un diàleg necessari i força interessant.

El següent objectiu didàctic treballat és aprendre a discernir [quan una informació és fiable](#). Pot iniciar-se la seqüència amb una petita posada en comú sobre com podem "certificar" que una informació és fiable. El resultat serà molt semblant als tres punts que explicitem al principi de l'apartat. A afiançar aquesta destresa o "microcompetència" (als noranta del segle passat dèiem procediment) dediquem els exercicis 24 al 26.

Reconnectem amb els Drets humans a l'apartat dedicat als [Objectius de Desenvolupament Sostenible](#) (ODS). Als exercicis 27-28 girem al voltant tant del compliment dels mateixos com del terme en si: al segle XXI, hem rebaixat al nivell de mers "objectius" el que al 1948 eren Drets humans? És un diàleg que val la pena encetar a l'aula.

Nota metodològica: Per què no treballar aquesta qüestió al començament de la proposta, a l'apartat dedicat a la democràcia i els drets humans? Dues raons: primera,

⁴ Per aprofundir més en aquestes qüestions una magnífica font tant de materials com d'idees ho constitueix el llibre de C. Fuertes i V. Verdugo *Dones i Repressió franquista*. Està acuradament editat i és fàcilment trobable en pdf (i lliure) a internet (Fuertes i Verdugo, 2019).

inserir els ODS en eixe moment trencaria per complet el fil argumentatiu que seguim i que enllaça en un contínuum la violació dels drets humans amb Franco i el concepte de dictadura. I segona, convé no "saturar" i tornar en un segon moment, des d'una perspectiva diferent, sobre la qüestió dels drets humans (en aquest cas emparellant-los amb un terme "de moda": els ODS).

El següent nucli temàtic és un clàssic en les llengües: [els elements de la comunicació](#). Ho treballem als exercicis 28-bis al 34 utilitzant entre d'altres, quatre casos pràctics: el primer, la denúncia dels linxaments als EUA feta per la cantant Billie Holiday al 1939; el segon, la sentència del tribunals d'Alabama al 1954 a dos anys de pressó d'una dona negra, Linnie Jackson, per conviure amb un home blanc; el tercer, el famós discurs de **Martin Luther King** el 28 d'agost de 1963 a Washington. I el quart, un document aparentment banal: la carta de rebuig d'admissió de la universitat d'Emory, Georgia (EUA) a l'aspirant a estudiant de medicina Marion Gerald Hood el 5 d'agost de 1959. La raó de la negativa està clarament explicitada en la carta: ser negre. Una vegada més enllacem amb els drets humans, la democràcia i quan podem afirmar que un Estat és una vertadera democràcia (el primer objectiu didàctic explicitat a l'inici de nostra proposta).

Nota metodològica: Al llarg de la unitat s'ofereixen "portes" susceptibles de ser empentades: per exemple, la qüestió de la prohibició dels matrimonis interracials als EUA fins 1967 (Wallenstein, 1995 i 2002). Comptem fins i tot amb un film relativament recent sobre eixa qüestió (Nichols, 2016). Clar està, això implica un treball intens per part del docent per tal d'adaptar totes eixes fonts per tal que puguen ser treballades a l'aula (transposició didàctica). Ficar una pel·lícula de dues hores sense més, no és utilitzar recursos alternatius a l'aula, ni molt menys. Recerca, selecció, adaptació i seqüenciació didàctica dels recursos adients per tal de treballar una qüestió determinada són tasques costoses en temps per al docent però a canvi enormement rendibles en termes d'aprenentatge per part de l'alumnat.

Sobre racisme, se'ns queda pendent portar el tema aquí, al nostre context socio-cultural. Per exemple el racisme contra les persones gitanes té al nostre país una llarga i sinistra tradició. Aquesta és una "porta" que cal empentar: com deiem, recercar, seleccionar, adaptar i seqüenciar didàcticament els recursos adequats. Un treball (ingent) que som conscients que cal fer en un futur pròxim.

Tanquem la nostra proposta amb l'elaboració per part de l'alumnat d'una [investigació](#). L'objecte de la investigació és conèixer com era l'escola dels seus avis i àvies (Abad et al., 1996).⁵ Tornem al franquisme, però ara tocant una institució que ells/elles creuen conèixer prou bé. Armats amb una bateria de preguntes acuradament elaborades prèviament a l'aula, els grups han d'enquestar als seus majors. Una vegada recaptada la informació, hauran d'analitzar-la, interpretar-la i finalment, comunicar-la a la resta. En definitiva, hauran d'aplicar el **mètode científic** (tornem a quan una informació és fiable).

⁵ En aquesta obra col·lectiva poden trobar-se a més d'aquesta, altres propostes d'aula molt interessants per a l'abordatge de l'escola en perspectiva històrica com objecte d'estudi per part de l'alumnat. Per a informació suplementària vid. Cerdà (Coord.), 1996.

Així, en aquest apartat final es treballen pràcticament tots els objectius didàctics de la proposta, drets humans inclosos: els crida molt l'atenció com les agressions físiques eren una "estratègia didàctica" habitual en les aules franquistes.

Aquesta tasca no necessàriament ha de ser ubicada al final de la proposta didàctica; pot ser desenvolupada en qualsevol moment de la mateixa, donat l'estructura temàtica "bruneriana" (en espiral) en que està construïda (Bruner, 1994). Seguint aquest plantejament, recomanem que més enllà d'aquesta unitat i al llarg del curs es torne sobre els objectius didàctics explicitats per tal de reforçar-los. Per exemple, no serà molt difícil tractar de nou la qüestió del masclisme rampant i el patriarcat quan s'estudie el món romà. Com dèiem, la investigació pot ser efectuada en qualsevol moment de la unitat, quan el/la docent ho considere més adient.

Com s'haurà pogut comprovar, els exercicis que armen el conjunt de la nostra proposta pretenen en tot moment que els i les estudiants fiquen en joc la seua capacitat per a pensar autònomament, dialogar i construir col·lectivament coneixement. Així, sobre les fonts escollides plantejem (o almenys ho intentem) tasques de nivell cognitiu mitjà i alt.⁶ Altra cosa és que ho hagem aconseguit.

Sobre els aspectes referits a la incorporació a les programacions d'aquests continguts i els mots tècnics més convenients, en parlem al següent i últim apartat d'aquesta primera part.

L'oficina

Tots i totes estarem d'acord en que els debats nominalistes condueixen les més de les vegades a resultats força estèrils. No obstant això, les diverses administracions educatives mostren una querència quasi malaltissa per la creació de (suposats) nous conceptes que en moltes ocasions només són un mer canvi de nomenclatures. Al moment d'escriure aquestes línies, l'última novetat ha sigut la introducció de termes com "situació d'aprenentatge", "sabers bàsics", "descriptors operatius" o "competències específiques", cosa que a la seua vegada ha contribuït a recalcar el penúltim gran debat: la incorporació de les competències als currículums. Des de certs àmbits s'ha senyalat aquesta incorporació com el cavall de Troia amb el que d'una manera artera determinats poders (els seus "assenyaladors" mai els defineixen clarament) pretenen destruir o degradar la qualitat de l'ensenyament. Hi ha que ressenyar que aquesta crítica és ideològicament transversal, i la trobem tant en àmbits clarament conservadors com en d'altres progressistes, als que s'enarbora una mena d'orgull obrer meritocràtic (que compartim: l'orgull, no la fúria). Però aquests detractors de la dictadura competencial poden estar tranquils: com subratlla amb certa ironia A. Solano, a la majoria dels departaments de l'ensenyament bàsic (impasible el ademán) es continua fent el mateix que es feia fa 30 anys, malgrat el que pose en les seues programacions (Solano, 2023, p. 173 i ss.) Quins han sigut els canvis reals a peu d'aula, en quant a continguts i metodologies, des de 1990,

⁶ Per a qualificar tasques per nivell de complexitat seguim la classificació de J. Sáiz (Sáiz, 2013), al nostre parer més senzilla i operativa que la clàssica de Bloom (Krathwohl, 2002).

parlant tant qualitativa com quantitativament? I les permanències? Però continuem amb el tema (infinítament més modest) d'aquest apartat, a saber: com inserir aquesta proposta en una programació al ús.

Objectius didàctics

Seguint a Blay i Souto (Blay i Souto, 2024, p. 8), els **objectius didàctics** i els **criteris d'avaluació** constitueixen dos eixos fonamentals en qualsevol programació, i així ho és també a la tramoia de la nostra proposta. Els objectius didàctics ens marquen les fites que pretenem assolir al llarg de la proposta; i els [criteris d'avaluació](#) concretats ("concretitzats") ens permetran avaluar el grau d'assoliment per part de l'alumnat d'eixos objectius didàctics. Així, els criteris d'avaluació concretats és altament recomanable que es facen explícits al començament de la unitat per tal de fer coneixedors tan a l'alumnat com a famílies de quines són les intencions educatives i avaluatives de la proposta.

Taula 1. Objectius didàctics. Elaboració pròpia

OBJECTIUS DIDÀCTICS
• Aprehendre i interioritzar una conceptualització clara i rica del terme democràcia, associant-lo indefectiblement amb el respecte i l'exercici dels drets humans. • Caracteritzar adequadament la dictadura de Franco com un règim dictatorial en les seues múltiples dimensions: política, social i cultural. • Entendre l'evolució dels drets humans en la seua dimensió diacrònica (històrica) i sincrònica (contemporània), des de múltiples perspectives (gènere, raça, classe). • Ser capaç de discernir entre informació i mentides als àmbits científic, social i polític. • Conèixer i aplicar els procediments adients a l'hora de crear, tractar i transmetre coneixement científic.

Competències específiques

És interessant observar com, malgrat la centralitat absoluta d'aquest terme en el marc conceptual utilitzat per les administracions educatives, aquestes es resisteixen a oferir de manera explícita una definició ajustada del terme. En l'actual legislació estatal les competències clau es defineixen com "desempeños que se consideran imprescindibles para que el alumnado pueda progresar con garantías de éxito en su itinerario formativo, y afrontar los principales retos y desafíos globales y locales". No es concreta molt més en la definició de competències específiques, que es defineixen com "desempeños que el alumnado debe poder desplegar en actividades o en situaciones cuyo abordaje requiere de los saberes básicos de cada materia o ámbito." (R.D. 217/2022, art. 2). Es a dir, més enllà d'establir una mena d'identificació entre competència i "desempeño" o assoliment, no s'aclareix molt més.⁷ Tal vegada conscient d'això, el legislador ens remet a la Recomanació del Consell de la Unió Europea de 22 de maig de 2018 relativa a les competències clau per a l'aprenentatge permanent. I en eixe document, que certament és més explícit que la legislació espanyola, ens trobem el següent:

⁷ En aquesta qüestió legislació autonòmica valenciana pràcticament calca la normativa estatal (cf. art. 2 del Decret 107/2022).

A efectos de esta Recomendación, se definen las competencias como una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes, en las que:

- d) los conocimientos se componen de hechos y cifras, conceptos, ideas y teorías que ya están establecidos y apoyan la comprensión de un área o tema concretos;
- e) las capacidades se definen como la habilidad para realizar procesos y utilizar los conocimientos existentes para obtener resultados;
- f) las actitudes describen la mentalidad y la disposición para actuar o reaccionar ante las ideas, las personas o las situaciones. (Recomanació del Consell de la UE de 22/05/2018).

Aleshores, les competències són una combinació de coneixements, capacitats i actituds. Aquesta definició recorda poderosament a la que al 1991 es feia servir per a definir el terme "continguts" al Reial Decret 1007/1991 sobre ensenyaments mínims per a la ESO (i que era part fonamental del desplegament legal de la LOGSE de 1990), a on, tant al seu preambule com als annexos corresponents, es definien els continguts com la suma de "los conceptos, relativos también a hechos y principios; los procedimientos, y, en general, variedades del «saber hacer» teórico o práctico; y los referidos a actitudes, normas y valores." (R.D. 1007/1991, preàmbul). Lluny de la nostra intenció establir cap equivalència entre els continguts de 1991 i les competències de 2018; no obstant això, és evident que de vegades les "revolucions" no ho són tant.

Dit això, i partint de les competències clau explicitades al Reial Decret 217/2022 i de les competències específiques establides per a les àrees de G. Història, Valencià i Castellà al Decret 107/2022 de la Comunitat Valenciana, per a la nostra proposta assumim com a competències específiques a desenvolupar a través d'aquesta unitat les següents:

Taula 2. Competències per a una cultura democràtica. Elaboració pròpia

COMPETÈNCIES PER A UNA CULTURA DEMOCRÀTICA (Consell d'Europa, 2018, p. 40)
• Valorar la dignitat humana i els drets humans • Valorar la diversitat cultural • Valorar la democràcia, la justícia l'equitat, la igualtat i l'Estat de dret • Obertura a l'altra cultura i altres creences, visions del món i pràctiques • Respecte • Consciència cívica • Responsabilitat • Autoeficàcia • Tolerància de l'ambigüitat • Competències per a l'aprenentatge autònom • Aptituds analítiques i de pensament crític • Capacitat d'escolta i observació • Empatia • Flexibilitat i adaptabilitat • Aptituds lingüístiques, comunicatives i plurilingües • Capacitat de cooperació • Habilitat per resoldre conflictes • Coneixement de si mateix i esperit autocrític • Coneixement i visió crítica de la llengua i la comunicació

- Coneixement i visió crítica del món: política, legislació, drets humans, cultura, cultures, religions, història, mitjans de comunicació, economies, medi ambient, sostenibilitat

Així, els [criteris d'avaluació concrets](#) per avaluar aquesta unitat s'incardinen i vinculen a les competències especificades pel document del Consell d'Europa senyalat (Consell d'Europa, 2018, p. 40).⁸

Sabers bàsics i situacions d'aprenentatge

Tenim la vana il·lusió de fer immune aquesta proposta als futurs canvis legislatius que tenen lloc més o menys cada tres o quatre anys. En quant a G. Història, aquesta proposta s'incardina dins del bloc referit a **ciutadania**.⁹; i en quant a les llengües, es situa dins del bloc referit a **estratègies comunicatives**.¹⁰ En els equivalents a eixos blocs de continguts (o com siga que s'anomenen en el futur) és a on cal ubicar aquesta unitat.

A banda dels recursos textuais, visuals i audiovisuals, les peces que componen i articulen el treball a l'aula són òbviament els exercicis. I aquests s'agrupen en **activitats** el títol de cadascuna de les quals encapçala la sèrie d'exercicis en qüestió així com les diverses fonts que es fan servir com a suport. Seguint a Blay i Souto, aquestes activitats poden assimilar-se amb el que actualment s'entén per **situacions d'aprenentatge** tant a la legislació estatal com a l'autonòmica, a les quals aquestes es defineixen com "situacions i activitats que impliquen el desplegament per part de l'alumnat d'actuacions associades a les competències específiques i a les competències clau i que contribueixen a la seua adquisició i desenvolupament." (R.D.217/2022, art. 2 i D. 107/2022, art. 2). Així, les situacions d'aprenentatge que componen aquesta proposta serien les següents:

⁸ No hi ha contradicció (ans al contrari) entre aquestes i les competències específiques establides per a la secundària tant al Reial Decret 217/2022 com al Decret 107/2022, aquest últim restringit a l'àmbit de la Comunitat Valenciana, per a les tres àrees curriculars que toca aquesta unitat (Castellà, Valencià i G. Història). Per tant, optem per la proposta del Consell d'Europa donat que s'adapta perfectíssimament al que és la nostra unitat.

⁹ En la Comunitat Valenciana, al 2024, Bloc 4: Compromís Social i Cívic, Sub-bloc d'exercici de la ciutadania, Decret 107/2022, p. 42038 i ss., i Bloc 2: Història, Sub-bloc d'Història Contemporània, p. 42035 del mateix decret ja esmentat.

¹⁰ En la Comunitat Valenciana, al 2024, Bloc 2: Estratègies comunicatives, Decret 107/2022, p. 42182 i ss.

Taula 3. Situacions d'aprenentatge. Elaboració pròpia

SITUACIONS D'APRENTATGE
• Què és una democràcia? • Què és una dictadura? • La censura: els llibres prohibits • El llarg camí de la llibertat al món • Quan una informació és fiable? • Els ODS: objectius o drets? • Els elements de la comunicació • Investiguem: l'escola dels meus majors

Cadascuna d'elles inclou els objectius didàctics que hem fet explícits a l'apartat anterior, però no de forma exclusiva: com ja hem indicat anteriorment, aquestes "situacions d'aprenentatge" es superposen unes sobre les altres, de manera que una mateixa qüestió (i/o objectiu didàctic) és tractada en diverses situacions d'aprenentatge des de prismes diferents. Per exemple, els drets humans permeen i apareixen pràcticament en totes les situacions d'aprenentatge dissenyades.

Donat que en l'actualitat l'administració exigeix a cada docent la programació específica i individualitzada dels continguts impartits en cadascú dels grups dels que tinga assignada la docència ("programacions d'aula"), i que a més demana la concreció d'aquestes programacions d'aula en situacions d'aprenentatge, creguem que l'organització interna de la unitat facilitarà sensiblement el treball "d'oficina" als i les docents interessats en dur a les seues aules aquesta unitat didàctica. El seu disseny obert i multinivell creguem que facilita també bastant les coses. Així, partint dels objectius didàctics, dels criteris d'avaluació "concretitzats" i de la segmentació en situacions d'aprenentatge, el/la docent no tindrà cap problema en inserir satisfactòriament aquesta unitat en una programació d'aula alhora real i concorde amb les exigències administratives.

Criteris d'avaluació

Els criteris d'avaluació concretats que es farien servir per tal de comprovar el grau d'assoliment de les [competències específiques](#) abans esmentades per part de l'alumnat al llarg del procés d'aprenentatge, són els següents:

Taula 4. Concreció dels criteris d'avaluació. Elaboració pròpia

CONCRECIÓ DELS CRITERIS D'AVALUACIÓ ¹¹
• Explicar significativament què són els drets humans i què és un Estat de dret. • Explicar la vinculació/identificació entre Estat de dret i democràcia. • Explicar històricament, a grans trets, els orígens dels drets humans. • Aplicar a la vida quotidiana els valors de la Declaració Universal dels Drets Humans de Nacions Unides de 1948. • Aplicar a la vida quotidiana els principis i drets reflectits a la Constitució Espanyola de 1978. • Discernir quan una democràcia formal no és una democràcia real. • Definir significativament què és una dictadura, especialment en relació als drets humans. • Situar històricament la dictadura de Franco. • Vincular amb el present les accions de la dictadura franquista, especialment en relació amb la violació dels drets humans. • Identificar als mitjans de comunicació costums, fets i sistemes polítics relacionats amb la violació dels drets humans, tant llunyans com pròxims, i comprendre que la defensa dels drets humans és una qüestió quotidiana i ubiqua que també ens inclou a nosaltres. • Identificar els elements que intervenen en qualsevol acte de comunicació. • Distingir i redactar cartes formals i informals, identificant-ne les parts principals. • Distingir les parts d'una notícia. • Conèixer les diferents llengües oficials a l'estat espanyol i la seua distribució geogràfica. • Saber distingir entre el registre col·loquial i el formal i saber-ne utilitzar cadascú en el context correcte. • Discernir quan una informació és falsa. • Utilitzar de forma pràctica el mètode científic en tasques acadèmiques pròpies.

Aquests són només un suggeriment susceptible de ser enriquit pel docent en funció del context escolar al que es desenvolupe el desplegament d'aquesta unitat. Sí subratllem la necessitat que el procés avaluador es duga a terme durant el procés d'ensenyament-aprenentatge, i no només al final del mateix. Cal fugir de les avaluacions "forènsiques" que, com una mena d'autòpsia del coneixement escolar, són dutes a terme en forma de control o examen final, i que és veritat que són molt útils per a "pesar" determinats coneixements, però que per si mateixes no serveixen per aprendre (ni ensenyar) res. Per tant, entenem que el seu paper ha de ser merament auxiliar, i de cap manera central, dins del procés avaluador.

¹¹ Escrits en primera persona, fins fa no tant també coneguts com "estándares de aprendizaje" o "indicadors d'èxit".

En quant a les evidències per tal de comprovar el grau d'assoliment dels criteris d'avaluació proposats, al llarg de la unitat suggerim tot un ventall de possibles instruments per tal de dur a terme aquesta tasca. No està a la nostra intenció fer una proposta tancada i rígida; ans bé, considerem que és el/la docent qui ha d'adaptar a les característiques del seu alumnat tant les evidències com els criteris de qualificació assignats a dites evidències, partint això sí d'uns criteris d'avaluació concretats que el que pretenen és (conjuntament amb els objectius didàctics) assenyalar els punts clau de referència del conjunt de la unitat. Per acabar, tornem a suggerir que es faciliten aquests criteris d'avaluació concretats a alumnat i famílies, donat que creguem que això contribueix a clarificar-los el conjunt del procés de manera ràpida i concisa.



Referències bibliogràfiques

- Abad, C. et al. (1996). *L'escola air i avui*. València: Nau Llibres.
- Antón-Mellón, J. i Seijo Boado, I. (2023). *La nostalgia fascista del futuro. La derecha radical europea*. Barcelona: Icaria editorial.
- Añón, M., García, E. i Pastor, E. (2018) Guía para elaborar unidades didácticas integradas para la inclusión. *Ámbitos de Psicopedagogía y Orientación*, (48), 40-51.
- Arco Blanco, M.A. (2021). Famine in Spain During Franco's Dictatorship, 1939-52. *Journal of Contemporary History*, 56(1), 3-27. <https://doi.org/10.1177/0022009419876004>
- Blay, M. i Souto, X.M. (2024). *De les Unitats Didàctiques a les Situacions d'Aprenentatge: l'estudi d'una ciutat*. València: Universitat de València, IUCIE, Col·lecció Monografies i Aproximacions.
- Bruner, J. (1994). *The Process of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press, (e.o., 1960).
- Casanova, J. (coord.) ((2002). *Morir, matar, sobreviure. La violencia en la dictadura de Franco*. Barcelona: Crítica.
- Cerdà, R. (coord.) (1996). *Historia y escuela. La escuela como objeto de estudio de la historia enseñada. Orientación teórica y praxis didáctica*. Valencia: Nau Llibres.
- Consejo de Europa (2018). *Marco de referencia de las competencias para una cultura democrática. Vol. 1. Contexto, conceptos y modelos*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Decret 107/2022, de 5 d'agost, del Consell, pel qual s'estableix l'ordenació i el currículum d'Educació Secundària Obligatoria. *Diari Oficial de la Comunitat Valenciana*, 9403, 11 d'agost de 2022.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI, (e.o., 1970).
- Fuertes, C i Verdugo, V. (coords.) (2019). *Dones i repressió franquista. Una guia per al seu estudi a València*. València: Universitat de València.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Krathwohl, D. R. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory Into Practice*, 41(4), 212-218. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_2
- Nichols, J. (Director). (2016). *Loving*. [pel·lícula] Big Beach-Raindog Films.
- Mira, A. (2019). La "atención a la diversidad" como oportunidad. La perspectiva del proyecto Gea-Clío. *Investigación En La Escuela*, (98), 31-44. <https://doi.org/10.12795/IE.2019.i98.03>

- Peris de Sales, V.J. (2023) El sentido práctico del profesorado de enseñanza secundaria en la explicación del medio social. *Ar@acne. Revista Electrónica de Recursos en Internet sobre Geografía y ciencias Sociales*, 27(283), 1-24. <https://doi.org/10.1344/ara2023.283.43416>
- Pujolàs, P. (2011). Aprendizaje cooperativo y educación inclusiva: una forma práctica de aprender juntos alumnos diferentes. En Blanco, R. (ed.) *VI jornadas de cooperación educativa con Iberoamérica sobre educación especial e inclusión educativa, La Antigua, Guatemala, 5 al 9 de octubre de 2009*, 15-93. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.
- Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*, 238, de 26 de junio de 1991.
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*, 76, de 30 de marzo de 2022.
- Recomendación del Consejo de la Unión Europea relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente. *Diario Oficial de la Unión Europea*, C189, de 4 de junio de 2018.
- Sáiz, J. (2013). Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de historia y en aprendizajes de estudiantes. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, (27), 43-66.
- Solano, A. (2023) *Aula o jaula. La Escuela en tiempos convulsos. Reflexiones de un profesor vocacional*. Madrid: La Esfera de los Libros.
- Souto, X.M. et al. (1997). *¿Cómo abordar los problemas ambientales y sociales desde el aula?* Valencia: Nau Llibres.
- Wallenstein, P. (1995). The Right to Marry: Loving v. Virginia. *OAH Magazine of History*, 9(2), 37-41.
- Wallenstein, P. (2002). *Tell the court I love my wife. Race, marriage, and law: an American History*. Palgrave: New York.



Proposta d'aula



Aquesta seria la taula a facilitar a l'alumnat:

CONCRECIÓ DELS CRITERIS D'AVUACIÓ
Quan acabe la unitat, tu sabràs... • Explicar significativament què són els drets humans i què és un Estat de dret. • Explicar la vinculació/identificació entre Estat de dret i democràcia. • Explicar històricament, a grans trets, els orígens dels drets humans. • Aplicar a la teua vida quotidiana els valors de la Declaració Universal dels Drets Humans de Nacions Unides de 1948. • Aplicar a la teua vida quotidiana els principis i drets reflectits a la Constitució Espanyola de 1978. • Discernir quan una democràcia formal no és una democràcia real. • Definir significativament què és una dictadura, especialment en relació als drets humans. • Situar històricament la dictadura de Franco. • Vincular amb el present les accions de la dictadura franquista, especialment en relació amb la violació dels drets humans. • Identificar als mitjans de comunicació costums, fets i sistemes polítics relacionats amb la violació dels drets humans, tant llunyans com pròxims, i comprendre que la defensa dels drets humans és una qüestió quotidiana i ubiqua que també ens inclou a nosaltres. • Identificar els elements que intervenen en qualsevol acte de comunicació. • Distingir i redactar cartes formals i informals, identificant-ne les parts principals. • Distingir les parts d'una notícia. • Conèixer les diferents llengües oficials a l'estat espanyol i la seua distribució geogràfica. • Saber distingir entre el registre col·loquial i el formal i saber-ne utilitzar cadascú en el context correcte. • Discernir quan una informació és falsa. • Utilitzar de forma pràctica el mètode científic en tasques acadèmiques pròpies.

UNITAT. AGAFEM IMPULS

Què és una democràcia?

Una democràcia no és tan sols un sistema polític en el qual es vota. És molt més.

Una democràcia és un Estat en el qual els **drets humans** són els fonaments sobre els quals s'alcen la resta de les seues lleis.

És el que es coneix com un **Estat de Dret**.

A Europa, la primera Declaració de Drets humans promulgada va ser la de la Revolució Francesa, al 1789 (més endavant en parlarem).



Després de la Segona Guerra Mundial, l'ONU va acordar i va promulgar la [Declaració Universal de Drets humans](#). Ara veurem amb una mica més de deteniment en què consisteixen. Però abans, anem pensar un poquet...

1. Per grups, enumereu els que penseu que són els vostres drets. Quan els tingueu, digueu-lo al docent i farem la posada en comú.
2. Ja els tenim? Bé, doncs ara, dibuixeu-los (una vinyeta per cada dret...)
3. Mira el següent vídeo. Quins drets ja havíem dibuixat? Escriu-los a la teua llibreta.

<https://youtu.be/M3v9xED1KLE>



4. Imagina un país en què les lleis escrites reflecteixen escrupolosament els Drets humans. Però resulta que en aquest país imaginari els propis governants se salten les lleis empresonant, torturant i fins i tot assassinant aquells que no estan d'acord amb ells. Aquest país, és un Estat de Dret?

Avui dia, només un grapat de països de la Terra són autèntics Estats de Dret.

Per sort per a tu, tu vius en un d'ells.

Aquesta és la llei fonamental d'Espanya, el lloc del qual surten totes les altres lleis del nostre país: La Constitució de 1978.

La Constitució de 1978

Ara veurem alguns dels drets que tu tens garantits a la Constitució de 1978. Per fer aquestes activitats, cal que tingues a mà un exemplar de la Constitució. Anem allà:

5. Amb la constitució a la mà, com actuaries en els casos següents?

a) Ets una xica, i estàs treballant en un concessionari de cotxes com a venedora; les vendes són bones, però el “jefe” t'acomia, posant com a pretext que ja té massa venedors. No obstant això, als pocs dies t'assabentes que ha contractat un home per cobrir el teu lloc. Amb la Constitució a la mà, què li diries? [Pista: arts. 14 i 35.]

b) A l'institut hi ha un professor que t'insulta i ridiculitza constantment davant dels teus companys. Amb la Constitució a la mà, què li diries? [Pista: arts. 15, 10.1, 27.2]

c) Vas a una entrevista de treball, i et diuen que ompligues un qüestionari. En ell et pregunten d'entre altres, coses relacionades amb la teua ideologia política i les teues creences religioses. Et negues a contestar aquestes preguntes. Et diuen que si no les contestes, no et contractaran. Amb la Constitució a la mà, què els diries? [Pista: art. 16.2]

- d) Vas caminant pel carrer, i la policia et deté. Preguntes per què, però no et contesten. Et condueixen a comissaria, i et tenen allà tot el dia, sense dir-te res. A les 2 de la matinada, et deixen anar. Amb la Constitució a la mà, què els diries? [Pista: arts. 17.3]
- e) Ets artista de cine. Una revista publica unes fotografies teues en calçotets al menjador de la teua casa. Amb la Constitució a la mà, què els diries? [Pista: art. 18.1]
- f) Criden a la porta de la teua casa. És la policia. Amablement et diuen que volen entrar a la teua casa per fer un registre. Els dius que d'això res, però insisteixen. Amb la Constitució a la mà, què els diries? [Pista: art. 18.2]
- g) Tens un germà xicotet i ja té edat per anar a l'escola. No obstant això, per més que busqueu no trobeu plaça per a ell en cap col·legi. Vas a la Conselleria però et diuen que ells no poden solucionar el teu problema. Amb la Constitució a la mà, ¿Què els diries? [Pista: art. 27.1]
- h) El nou president d'Espanya diu que a partir d'ara, els centres de salut i els hospitals seran tots “de pagament”. Amb la Constitució a la mà, què li diries? [Pista: art. 43]
- i) Al teu barri hi ha una església de el segle XVI que és molt bonica, però s'està caient. L'ajuntament decideix derruir-la i vendre el solar a un banc. Amb la Constitució a la mà, què li diries? [Pista: art. 46]
- j) Tens un germà sord, però només trobes col·legis de pagament caríssims per escolaritzar-lo. Reclames a l'Administració, però et diuen que “et busques la vida”. Amb la Constitució a la mà, què els diries? [Pista: art. 49]
- k) El teu avi s'ha jubilat, però es neguen a pagar-li la pensió de jubilació, al·legant que no hi ha diners. Amb la Constitució a la mà, què els diries? [Pista: art. 50]

I abans de 1978... Què?

Abans de 1978 Espanya era un Estat sense drets humans garantits. Era una dictadura.

Què és una dictadura?

És un sistema polític en el que pots acabar així:



Persones assassinades fa 50 anys: Antiga Presó de Sang, a la província de Kandal (Cambodja).
Font: Documentation Center of Cambodia Archives

O així:



Persones assassinades fa 80 anys: treballs a la Fossa 112 (setembre 2018). Cementeri de Paterna, València. Font: Agència EFE

6. Amb el teu company/a, escriu una definició operativa del terme "dictadura".



Fossa 111. Cementeri de Paterna (València). Font: arqueoantro.org

Els cossos d'aquestes persones de les fosses 112 i 111 del cementeri de Paterna han estat extraviats durant més de 80 anys. Aquestes persones van ser empresonades i assassinades després de la Guerra Civil, en temps de pau. A les seues famílies no se'ls va permetre veure'ls abans de morir, ni tampoc després: no els deixaren fer-los un funeral ni soterrar-los al seu poble. Una vegada executats, els seus assassins els tiraren a una fossa (com la 111 o la 112), amuntegats uns damunt dels altres. Només al cementeri de Paterna hi ha unes 150 fosses, amb els cossos de més de 2.000 persones.

Els familiars d'aquestes persones, l'única notícia que tingueren d'ells és que havien estat empresonats a València i que havien sigut afusellats per ordre de Franco. Però, qui era aquest senyor?

Franco



Francisco Franco va ser el dictador feixista que va governar Espanya oficialment entre 1939 i 1975. En aquesta imatge de 1940 podem veure'l, a l'esquerra, estretint efusivament la mà d'Adolf Hitler. Franco es va fer amb el poder després d'un cop d'Estat fallit i una cruenta guerra contra l'Estat democràtic existent (la II República), guerra que va guanyar gràcies a l'inestimable ajuda dels seus col·legues dictadors i feixistes, Benito Mussolini i Adolf Hitler.



En els primers anys de la llarga Dictadura (1936-1975), el general Franco i els seus seuaços van assassinar en presons i camps de concentració o directament afusellats a uns 150.000 espanyols. El crim d'aquests homes i dones va ser senzillament no estar d'acord amb les idees d'aquest dictador feixista.

Durant la dictadura, recolzat activament per l'Església catòlica, Franco va promoure un culte total a la seua persona. A continuació podeu veure'l representat com si fóra un sant medieval.



Com a dictador, Franco concentrava a les seues mans tot el poder de l'Estat, sense cap tipus de control. Com a cap visible de l'aparell dictatorial, Franco creava i promulgava les lleis, Franco era el màxim jutge d'Espanya, Franco era l'indiscutible cap de Govern i posava i treia ministres al seu gust... Franco era omnipotent.

La dictadura feixista de Franco va ser tan brutal com sistemàtica: només van escapar de la repressió aquells que van fugir d'Espanya: els exiliats.

7. Investiga sobre la repressió franquista al teu poble al següent enllaç: [Víctimes del franquisme](#).

8. Mira el següent documental i aventura una hipòtesi: per què eixe títol, "Las décadas del olvido"?

<https://youtu.be/yUIX5RCS8Eg>



La censura: los libros prohibidos

Durante la dictadura franquista, se controlaban las obras que se publicaban y las que ya existían, se quemaron y se eliminaron los libros prohibidos de las bibliotecas públicas y de las librerías... La censura ejerció un control absoluto sobre obras de literatura, pero también del cine, el teatro, la música... y de todas aquellas que fueran contrarias a las ideas impuestas por la dictadura.

Algunos ejemplos son: *La casa de Bernarda Alba*, de Federico García Lorca; *La Regenta*, de Clarín; *El extranjero*, de Albert Camus; *1984*, de George Orwell... e incluso cuentos infantiles como *Celia*, de Elena Fortún, o *Piel de asno*, de Charles Perrault, entre muchos otros.

Otras dictaduras del siglo XX, como la última argentina (1976-1983), recurrieron también a la censura de libros. Un ejemplo es la obra de literatura infantil *Un elefante ocupa mucho espacio*, de Elsa Bornemann.

9. Lee el primer relato del libro y responde a las siguientes preguntas:

- a) Explica el significado de “huelga”.
- b) ¿Por qué motivo hacen huelga los animales?
- c) ¿Cuántos animales aparecen en la historia?
- d) ¿Cómo acaba la historia y por qué?
- e) ¿Por qué motivo crees que este libro infantil fue prohibido durante la última dictadura argentina?
- f) En el relato aparece un término propio del español de América y cuyo significado es taquilla, ¿sabrías decir cuál es? ¿Conoces otros términos pertenecientes a dialectos del español?

Los colores también sufrieron censura

PÚBLICO.ES

LUIS M. GARCÍA · PÚBLICO.ES 11 OCTUBRE, 2018

Francisco Franco no le ganó la Guerra Civil a la segunda República, sino a "los rojos". De eso estaba él completamente convencido. De hecho, el último parte de guerra de su bando, el que anunciaba el fin de la contienda, comenzaba: "En el día de hoy, cautivo y desarmado el ejército rojo...". Todos los que no eran afines a él, eran rojos. Y punto. [...]

Para Franco el rojo era el color del comunismo, de la Unión Soviética, de China... de "los rojos". La palabra "rojo" era algo que no procedía, y tanto sus adeptos como los que no lo eran lo tenían claro.



"Rojigualdo", bueno, pero "rojo" solo, nunca. Así que "rojo" o "roja" se sustituía incluso hasta llegar al esperpento. Sin ir más lejos, la inocente Caperucita Roja del cuento infantil era asiduamente rebautizada como "Caperucita Encarnada". Se ve que una encapuchada roja perseguida por un lobo que al final es derrotado no podía ser.



"Encarnado", "colorado", "bermejo", "abermellado"... Estas palabras se utilizaban habitualmente en todo tipo de textos para evitar mencionar "rojo". Y otro ejemplo lo tenemos en los anuncios y etiquetas del clásico Anís del Mono. "Dulce: etiqueta encarnada. Seco: etiqueta verde". "Etiqueta verde, un mono verde; etiqueta encarnada, un mono encarnado", que mira que suena mal, pero así eran los

anuncios de este licor porque con Franco tampoco en la publicidad convenía el color rojo, y menos 'de etiqueta'. [...]



En 1955 se emitió la serie básica de sellos con la cara del jefe del Estado, 21 estampillas iguales con diferentes colores y tonalidades: amarillo, verde, naranja, azul... ¡rojo! El sello del generalísimo Franco de 2 pesetas era rojo, "encarnado", "colorado",

"bermejo", "abermellado"... Ese sello rojo de Franco estuvo en circulación apenas un año. Entonces cambiaron su color al color magenta. La justificación oficial del cambio de color atendía a que el tono rojizo del sello de 2 pesetas se confundía demasiado con el anaranjado de la estampa de 1 peseta. El caso es que Franco dejó de ser rojo en los sellos y por más que se barajasen razones, la más evidente era la de siempre, que el dictador y el rojo eran incompatibles.

Fuente: <https://blogs.publico.es/bulocracia/2018/10/11/el-color-rojo-era-un-bulo-con-franco/>



10. Contesta las siguientes preguntas sobre el texto:

- a) ¿Quiénes eran los “rojos” para Franco?
- b) ¿Por qué no le gustaba ese color?
- c) ¿En qué cosas sí lo aceptaba?
- d) ¿Crees que a la selección de fútbol en aquella época la habrían podido llamar la “roja”? ¿Por qué?
- e) ¿Qué otras palabras se utilizaban para no decir “rojo”?
- f) ¿Qué ejemplos nos cita en el texto del uso de estas palabras?
- g) ¿Por qué cambiaron el sello de dos pesetas de color rojo según la versión oficial? ¿Cuál pudo ser la verdadera razón?

I també la repressió lingüística



<https://view.genial.ly/5f5e605479626a0d7128008a>

La diversitat lingüística

Al món hi ha una gran diversitat lingüística, no sols per la quantitat de llengües que hi ha, sinó també perquè cada llengua té diferents varietats segons la zona on es parle (entre altres factors). Segons el seu origen agrupem les llengües en diferents famílies, així, la majoria de llengües europees pertanyen al tronc indoeuropeu.

Per una altra part, hi ha la tendència d'associar una llengua a un territori o estat, però la realitat és molt diferent. El més freqüent és que en un estat es parle més d'una llengua. Aquest fenomen es coneix com a plurilingüisme i Espanya n'és un bon exemple, però també es produeix a la resta de països europeus.

Per saber més sobre aquest tema [punxa l'enllaç](#).

11. Després de veure la presentació que hi ha a l'enllaç anterior, contesta les preguntes següents:

- a) Quantes llengües són oficials a Espanya? Quines són?
- b) Quines tenen un origen comú? Quin és aquest origen?
- c) En quins territoris espanyols es parla català? On es parla la resta de llengües?
- d) A quina família pertanyen les llengües espanyoles (a excepció del basc)?
- e) Quines altres llengües europees pertanyen a aquesta família?
- f) Quines altres famílies de llengües europees pertanyen al tronc indoeuropeu?

La fi de la dictadura: la Constitució de 1978

El 20 de novembre de 1975 va morir el General Franco. Durant tota la seua vida ell i els seus partidaris van mantenir a Espanya sota una dictadura d'arrel feixista en la qual, com en totes les dictadures, sota una pretesa aparença de pau el dictador i els seus esbirros van fer literalment el que els va donar la gana.

Després de la mort del dictador els seus partidaris van pretendre perpetuar la dictadura i així mantenir els seus privilegis i el seu poder. Però molts espanyols portaven dècades lluitant per evitar-ho. I no estaven disposats a deixar-se vèncer.

Sindicalistes, joves universitaris, persones exiliades... Tots es van plantar contra els hereus de la Dictadura, patint persecució, presó, tortures i fins i tot la mort.

A les elits partidàries de la Dictadura no els va quedar més remei que oblidar-se del seu somni. O pactaven, o s'enfrontaven a una lluita oberta. I van decidir pactar.

Així, de forma més o menys pacífica, els vells franquistes van acceptar a contracor que Espanya deixara de ser una dictadura per passar a convertir-se en una democràcia, en un Estat de Dret. Però els responsables de la Dictadura feixista de Franco mai van ser jutjats pels seus crims. Ni tan sols es van dignar a demanar perdó a les seues víctimes. Fins hui.

Els anys que van córrer entre la mort de Franco i la promulgació de la pedra angular del nostre Estat de Dret, la Constitució de 1978, són el que es coneix com la Transició.

El llarg camí de la llibertat al món

12. Als països amb democràcies parlamentàries com el nostre, tots els individus són jurídicament iguals. Sabries explicar què vol dir això?

No sempre va ser així

En l'Edat Mitjana i durant l'Antic Règim, és a dir, des d'aproximadament el segle VI dC i fins a finals de segle XVIII, els éssers humans eren considerats legalment diferents en funció del seu sexe, la raça, la religió o la seua condició social. És a dir, eren considerats jurídicament desiguals. Les lleis reconeixien i consagraven la desigualtat.

A més, els poderosos, amb el rei al cap, concentraven a les seues mans tot el poder polític sense cap control. L'arbitrarietat i la brutalitat de les lleis només coneixien el límit de la imaginació. Per això la tortura, les execucions infamants, les condemnes sense proves, eren totalment habituals.

Però a mitjan el segle XVIII van començar a alçar-se amb força les veus d'aquells que reclamaven un canvi radical en el món.

13. Si tu hagueres viscut en aquesta època, quins canvis hauries proposat?

Doncs bé, col·legues teus van ser J.J. Rousseau, Voltaire, Cesare Beccaria, Cayetano Ripoll, Olympia de Gouges, etc.

I enemics teus van ser institucions tan poderoses com la Inquisició, el braç armat de l'Església Catòlica.

El vell sistema encapçalat pel rei, l'Església i la noblesa, es coneix com l'Antic Règim. Als que en eixa època volien canviar les coses a fons se'ls coneix com els Liberals, i les seues idees, Liberalisme.

El primer gran cop contra l'Antic Règim a Europa el va donar el poble francès en l'estiu de 1789, amb la presa de poder (la Revolució Francesa). I, què és el primer que van fer els revolucionaris?

Doncs bé, van fer pública la següent llei:

Declaració dels Drets de l'Home i del Ciutadà

14. Llig amb atenció l'article primer. Trobes a faltar alguna cosa? Bé, Olympia de Gouges també ho va notar...

Et sona? Doncs bé, des d'aleshores, en tots els racons del món molta gent ha lluitat per a que aquests drets siguen part de les lleis del seu país. És una baralla de més de dos-cents anys. I encara estem en ella.

No sempre és així

Avui dia en bona part de la planeta la desigualtat dels individus continua plasmada en les lleis i és reforçada pel costum. Llig la notícia de més avall i contesta:

15. Saps en què consisteix la lapidació?

16. Maryam Alsyed Tiyrab va ser condemnada el juliol de 2022 a mort. Explica els seus suposats crims.

17. Si fóra home, hauria sigut igualment condemnada?

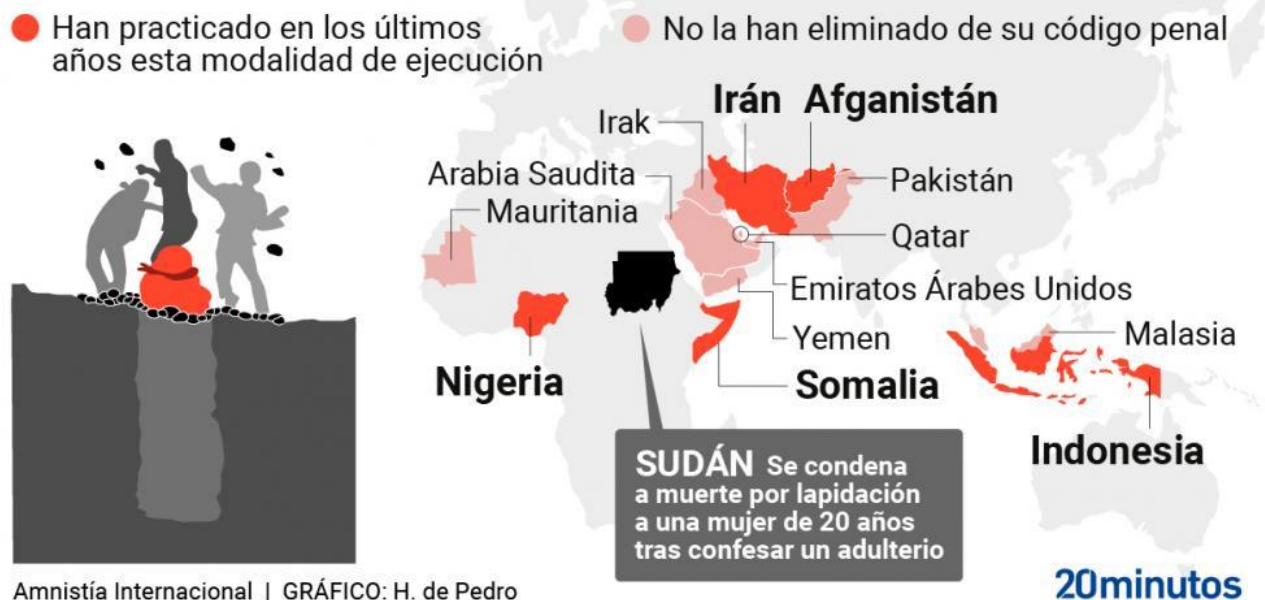
Coses semblants a aquesta succeeixen en bona part del món al segle XXI. Com veus, hi ha molta feina per fer.

El infierno de la lapidación femenina se resiste a desaparecer en el siglo XXI: Sudán condena a una mujer y otros 5 países la practican

Esta semana un tribunal sudanés ha condenado a una mujer de 20 años tras confesar adulterio. Nigeria, Somalia, Indonesia, Irán y Afganistán también utilizan la lapidación.

20MINUTOS 24.07.2022 – 09:12H

¿En qué países sigue vigente la lapidación?



La lapidación, la muerte a pedradas, existe todavía. Hace una semana, en Sudán, una mujer fue condenada a muerte por lapidación.

En junio, Maryam Alsayed Tiyab, una joven sudanesa de 20 años, fue arrestada por la policía en el estado de Nilo Blanco después de, supuestamente, haber confesado un adulterio. La chica se había separado de su marido y ya no vivía con él.

En Sudán, el adulterio se considera censurable por motivos religiosos, morales y legales; pero sólo si son ellas las “culpables”. Prácticamente todas las condenas por adulterio son de mujeres. A ese sesgo, en el caso de esta joven se sumó otra ilegalidad: no tuvo derecho a un abogado.

El juicio tuvo lugar el pasado 26 de junio en el Tribunal Penal de Kosti. Cuenta The Guardian que la chica fue declarada culpable de violar las leyes de adulterio del país. Se la sentenció a muerte por lapidación. Sólo cabían otras dos posibilidades. Según la ley islámica, la adúltera debe ser castigada con la amputación de un miembro, la flagelación o, como en este caso, la muerte.

En caso de ejecutarse la sentencia, esta mujer será la primera persona condenada a muerte por lapidación en Sudán casi diez años. De momento, la joven ha recurrido la sentencia ante el Tribunal Superior.

FONTS: *20minutos* i *The Guardian*

- [El infierno de la lapidación femenina se resiste a desaparecer en el siglo XXI: Sudán condena a una mujer y otros 5 países la practican](#)
- [Sudan woman faces death by stoning for adultery in first case for a decade | Women's rights and gender equality | The Guardian](#)

Les dones espanyoles durant la dictadura de Franco

Aquest és un fragment del Código Penal Español de 1944:

Art. 428. El marido que sorprendiendo en adulterio a su mujer matare en el acto a los adúlteros o a alguno de ellos, o les causare cualquiera de las lesiones graves, será castigado con la pena de destierro.

Si les produjere lesiones de otra clase, quedará exento de pena.

Estas reglas son aplicables, en análogas circunstancias, a los padres respecto de sus hijas menores de veintitrés años y sus corruptores, mientras aquéllas vivieren en la casa paterna.

Art. 449. El adulterio será castigado con la pena de prisión menor. [fins a sis anys de presó]

Cometen adulterio la mujer casada que yace con varón que no sea su marido [...]

Art. 451. El marido podrá en cualquier tiempo remitir la pena impuesta a su consorte.

Decret de 23 de desembre de 1944 (BOE 13 gener 1945)

18. Amb les teues paraules, explica en què consisteix l'adulteri.

19. Què li podia passar a una dona si era sorpresa pel seu marit en actitud íntima amb altra persona?

20. Segons la llei, què li passava al marit si matava a la dona?

21. Què li podia passar a una xica si era sorpresa pel seu pare en actitud íntima amb un amic o amiga?

22. En grups de 3, escriuiu una definició del mot "patriarcat".

23. Pensa i descriu alguna situació actual entre joves que creus que podria qualificar-se com "patriarcal".

La notícia: Quan una informació és fiable?

Una informació és fiable quan es dona alguna de les següents condicions:

- a) La font de la informació és una institució pública o una universitat.
- b) La informació està publicada en una revista científica (o llibre científic).
- c) L'emissora/emissor de la informació és una persona amb una titulació universitària (i parla/escriu de la seua disciplina científica, clar), i/o és una professional experta en el seu camp.

En cas que siga un canal divulgatiu (podcast, canal de YouTube, TikTok, programa de televisió, de ràdio, premsa escrita, etc.), aquesta informació és fiable només si l'autora-or en qüestió cita fonts fiables (les de dalt).

24. En aquestes situacions, la informació és fiable? Per trios, raoneu un per un, cada cas.

- a) En un programa de televisió, un psiquiatra afirma que les piràmides d'Egipte van ser construïdes per extraterrestres.
- b) Per Whatsapp t'arriba un vídeo d'uns xics colpejant a una anciana, amb el següent comentari anònim: "són una banda de picanyers violents que es dediquen a robar a iaies paiportines."
- c) A la revista del col·legi la teua amiga Carla publica un article sobre l'anorèxia. Per a escriure-lo, abans la teua amiga s'ha llegit el llibre "Transtornos del comportamiento alimentario: Anorexia y Bulimia", publicat per la Conserjería de Sanidad y Consumo de la Junta de Extremadura, i cita la informació que ha llegit en ell.
- d) Tens un refredat, i la teua veïna (que és pescatera) et recomana unes pastilles que a ella li anaren molt bé.
- e) Tens un sopar amb xiquets, i la teua veïna (que és pescatera) et recomana cuinar llenguat, un peix sense espines "sorpresa".
- f) Al telediari de TVE el presentador, citant a la portaveu de la Policia Nacional, ofereix unes imatges d'uns joves paiportins colpejant a una anciana picanyera i robant-li el bolso.
- g) el president d'Estats Units diu que el canvi climàtic és mentida.
- h) Al seu informe de 2021, titulat "Canvi Climàtic 2021: Bases físiques", l'International Panel of Climate Change (un comité internacional de científics), afirma que el calfament global és generalitzat, avança amb rapidesa i s'intensifica.

Noticias impactantes... Las fake-news



<https://view.genial.ly/5f51fbbfd448e90d83f6e11d/learning-experience-challenges-fake-news-ambito>

25. Aporta como ejemplo una “fake new” o noticia falsa que hayas recibido recientemente. ¿A través de qué canal te llegó?

Treballem ara la forma del text: punxant l'enllaç podràs veure les característiques de la notícia i altres qüestions relacionades amb aquest tipus de text.



<https://view.genial.ly/5f1ffc3f2bae010cf057664e>

26. Ara ja estàs preparat/da per a redactar la teua notícia!

- Tria un fet d'actualitat ocorregut al teu entorn.
- Verifica les teues fonts (cal citar-les).

- Fes un esquema responent les 5-6 preguntes pertinents.
- Redacta la teua notícia.
- Dóna-li la forma corresponent.

Llegirem les notícies a classe i farem igual que a la redacció d'un diari. Triarem les que considerem que estan millor o tenen més interès i les inclourem al Diari que hem vist a la presentació.

Los ODS: ¿Objetivos o Derechos?

27. Antes de empezar, vamos a aclarar términos: en grupos de tres, definid estas dos palabras: OBJETIVO y DERECHO.

28. Mira atentamente el video que tienes a continuación y contesta las preguntas siguientes:

- ¿Qué son los objetivos de desarrollo sostenible?
- Todos esos objetivos, ¿se han alcanzado totalmente en tu entorno próximo?
- Elige cuatro de todos los que se citan y di qué puedes hacer tú para contribuir a su consecución.
- En grupos de tres: cambiad el nombre “Objetivos de desarrollo sostenible” por otro que os resulte más adecuado.

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible - qué son y cómo alcanzarlos



Els elements de la comunicació

Les persones, com a éssers intel·ligents i socials que som, necessitem comunicar-nos. Per aconseguir-ho els humans hem desenvolupat diferents sistemes de comunicació o llenguatges (gestos, colors, senyals, símbols, música...), però, sens dubte, la manera més eficaç que hem desenvolupat per comunicar-nos són les llengües.

Les llengües són uns sistemes de signes que ens permeten elaborar missatges complexos, tant orals com escrits.

En qualsevol procés de comunicació intervenen sempre els mateixos elements. Com podràs comprovar al següent enllaç, [els elements de la comunicació](#) es relacionen amb les diferents funcions del llenguatge.

Billie Holiday



Billie Holiday va ser una cantant nord americana nascuda al segle XX. A 1938, amb 23 anys, va decidir gravar la següent cançó, però la seua companyia de discs habitual, Columbia Records, es va negar. Finalment, va aconseguir gravar la cançó a l'any següent en una petita companyia, Commodore Records. Podeu sentir-la fent clic al títol.

<u>Strange Fruit</u>	<u>Estranya fruita</u>
Southern trees bear strange fruit	Els arbres del sud donen fruits estranys
Blood on the leaves and blood at the root	Sang a les fulles i sang a l'arrel
Black bodies swinging in the southern breeze	Cossos negres balancejant-se a la brisa del sud
Strange fruit hanging from the poplar trees	Estranya fruita penjant dels àlbers
Pastoral scene of the gallant south	Bucòlica escena del sud galant
The bulging eyes and the twisted mouth	Els ulls abombats i la boca torçada
Scent of magnolias, sweet and fresh	Aroma de magnòlies, dolç i fresc
Then the sudden smell of burning flesh	Després la sobtada olor de carn cremada
Here is a fruit for the crows to pluck	Heus ací una fruita per a ser picotejada pels corbs
For the rain to gather, for the wind to suck	Per a ser xopada per la pluja, per a ser desgastada pel vent
For the Sun to rot, for the trees to drop	Per a ser podrida pel Sol, per a que caiga dels arbres,
Here is a strange and bitter crop	Heus ací un estranya i amarga collita

28 bis a). De què parla la cançó de Billie Holiday? Per què cregeu que la seua companyia discogràfica es va negar a gravar i editar la cançó?



Marion, Indiana (EUA), 7 d'agost de 1930. Les dues persones negres assassinades són Thomas Shipp i Abraham Smith. Ningú va ser mai ni tan sols arrestat per les seues morts.

L'assassinat de Thomas Shipp i Abraham Smith no va ser un cas aïllat. Tant és així que per aquest tipus d'assassinats públics, sense judici i amb la tolerància de la policia, als EUA inventaren un verb: *to lynch*. L'excusa era un suposat crim. Els "culpables" (linxats) sempre eren persones negres.

Linnie Jackson

A la constitució de l'Estat d'Alabama de 1901, al seu article 4, secció 102, podia llegir-se el següent:

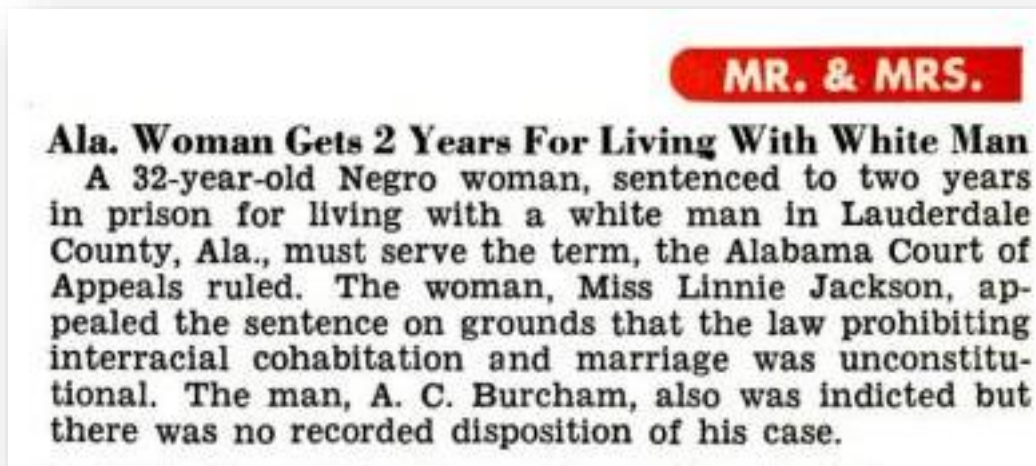
"Mai s'aprovarà cap llei que autoritze o legalitze qualsevol matrimoni entre una persona blanca i un negre, o descendent de negres."

I al seu codi penal, al Títol 14, secció 360, s'especificava:

"Si qualsevol persona blanca i un negre, o descendent de negre, es casen o vivuen en adulteri, seran empresonats per no menys de dos anys i un màxim de set."

Agafem impuls...

A l'any 1954 Linnie Jackson va ser sentenciada a dos anys de pressó. El seu crim: conviure amb un home blanc, A.C. Burcham.



Font: *Jet*. The weekly negro news magazine. March 4, 1954.

28 bis b). Als anys 50 del segle passat, Estats Units era un Estat de Dret?

Saps qui era Martin Luther King?



La igualdad racial en Estados Unidos, el sueño incompleto de Martin Luther King

Anem a llegir ara part d'eixe famós discurs, pronunciat a Washington, EUA, el 28 d'agost de 1963.

Fa cent anys, un gran americà, sota l'ombra simbòlica del qual ens trobem, va signar la Proclama d'Emancipació. Aquest important decret es va convertir en un gran far d'esperança per a milions d'esclaus negres que havien estat sacrificats en les flames de la injustícia. Va arribar com una alba d'alegria per acabar la llarga nit de la captivitat.

Però cent anys després hem d'enfrontar el tràgic fet que els negres encara no són lliures. Cent anys després, la vida dels negres encara és, lamentablement, mutilada pels grillons i les cadenes de la discriminació. [...]

I per això hem vingut ací avui, per explicar el drama d'una condició terrible. En certa manera, hem vingut a la capital de la nació a cobrar un xec. Quan els arquitectes de la nostra república van escriure les magnífiques paraules de la Constitució i la Declaració d'Independència, signaven un pagaré del qual tots els nord-americans serien hereus. Aquell document era una promesa que tots els homes tindrien garantits els drets inalienables de 'Vida, llibertat i recerca de la felicitat'.

És evident que els Estats Units han incomplert la promesa pel que fa als seus ciutadans de color. [...] No hi haurà ni descans ni tranquil·litat als Estats Units fins que els negres no tinguin garantits els seus drets com a ciutadans. Els remolins de la revolta continuaran sacsejant els fonaments de la nostra nació fins que no emergeixca el dia esplendorós de la justícia.

Però hi ha una cosa que he de dir a la meua gent, que roman en el càlid lllindar que porta al palau de la justícia: durant el procés per a guanyar el nostre lloc just no hem de ser culpables de fets erronis. No satisfem la nostra set de llibertat bevent en la copa de l'amargor i l'odi. Sempre hem de conduir

la nostra lluita en l'elevat pla de la dignitat i la disciplina. No hem de permetre que la nostra protesta creativa degeneri en la violència física. [...]

Hi ha qui demana als qui donen suport a la lluita pels drets civils: 'Quan estareu satisfets?' No estarem satisfets mentre els negres siguin víctimes dels horrors inimaginables de la brutalitat policíaca. No estarem satisfets mentre els nostres cossos, cansats per la fatiga del viatge, no puguin allotjar-se als motels de les carreteres i als hotels de les ciutats. No estarem satisfets mentre la mobilitat bàsica dels negres siga d'un gueto xicotet a un de més gran. No estarem satisfets mentre als nostres fills els priven el seu ésser i els roben la dignitat amb cartells que diuen: 'Només per a blancs'. No podem estar satisfets i no estarem satisfets mentre un negre de Mississipí no puga votar i un negre de Nova York crega que no té res a votar. No, no estem satisfets, i no ho estarem fins que la justícia no ens arribe com una cascada i el bé com un torrent.



La Marxa pels Drets Civils va omplir el parc del Lincoln Memorial de Washington

Us dic, amics meus, que malgrat totes les dificultats i frustracions del moment, jo encara tinc un somni. És un somni arrelat profundament en el somni americà.

Tinc el somni que un dia aquesta nació s'alçarà i viurà el significat vertader del seu credo –tenim aquestes veritats com a evidents: tots els homes són creats iguals.[...]

Tinc el somni que els meus quatre fills petits viuran un dia en una nació on no seran jutjats pel color de la pell sinó per la naturalesa del seu caràcter.

Tinc un somni, avui! [...]

Amb aquesta fe serem capaços de transformar les discordances de la nostra nació en una bonica simfonia de germanor. Amb aquesta fe serem capaços de treballar junts, de pregar junts, de lluitar junts, d'anar a la presó junts, de lluitar per la nostra llibertat junts, amb la certesa que un dia serem lliures. [...]

I quan això passe, quan deixem ressonar la llibertat, quan la deixem ressonar des de cada vila i cada mas, des de cada estat i cada ciutat, serem capaços d'apressar l'arribada d'aquest dia quan tots els fills de Déu, homes negres i homes blancs, jueus i gentils, protestants i catòlics, seran capaços d'unir les mans i cantar les paraules d'una vella espiritual negra: 'Per fi som lliures! Per fi som lliures! Gràcies a Déu totpoderós, per fi som lliures!'

29. A partir del text anterior practicarem la teoria que acabem de veure:

- a) Qui és l'emissor/a d'aquest text?
- b) I el receptor/a?
- c) Quin canal i codi s'utilitza?
- d) De quin tipus de text es tracta?
- e) En quin context es produeix l'acte comunicatiu?

Parlem del contingut. Contesta les següents preguntes:

- f) Quant de temps feia que s'havia abolit l'esclavitud de les persones negres en el moment del discurs?
- g) Quina era la promesa que varen fer els pares de la pàtria a tots els ciutadans americans? S'ha complert eixa promesa?
- h) Com vol Martin Luther King que siga la lluita pels drets de la seua gent?
- i) Quins exemples de discriminació cita en aquest discurs?
- j) En què consisteix el somni de Martin Luther King?
- k) Creus que hui s'ha complert aquest somni? Per què?

Textos de la vida cotidiana

La carta formal e informal

Las cartas son una manera de comunicarnos. Ahora se escriben pocas cartas a mano, se envían por e-mail, o enviamos mensajes por Whatsapp.

Pero tanto si son escritas a mano o a través de las redes, tenemos que saber redactar una carta y distinguir sus formas y partes.

En una carta siempre ponemos el lugar y la fecha (1) al principio (en un e-mail no hace falta) y después la fórmula de saludo (2).

A continuación viene el cuerpo de la carta (3), donde contamos lo que queremos contar.

Después cerramos con una fórmula de despedida (4) y la firmamos (5).

Estas partes siempre van separadas por un punto y aparte.

Escribir un e-mail

Un e-mail es un tipo de carta y tiene unas características particulares que lo distinguen de ella.

En un e-mail tendremos que poner:

DESTINATARIO: Pondremos la dirección de correo electrónico de la persona a la que queremos escribir. Esta dirección siempre tiene la misma forma:

nombre@dominio. terminación (com, org, es, net...)

ASUNTO: Tema de nuestro mensaje. NO MÁS de tres o cuatro palabras.

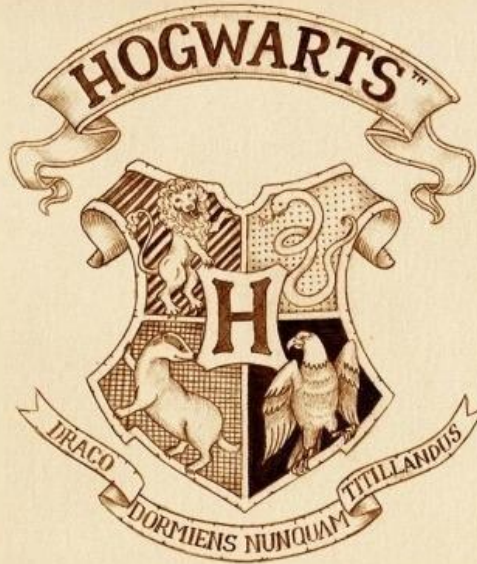
MENSAJE: Esta parte es como una carta. Tiene la misma estructura, con la particularidad de que no hace falta poner la fecha, porque se indica ya en el mensaje y que no se puede firmar. Para firmar pondremos nuestro nombre completo.

30. Rellena el cuadro anterior indicando el destinatario, el asunto y redactando un mensaje para el jefe de estudios proponiendo una optativa que a ti te gustaría mucho hacer este año y que no está.

31. Vamos a leer ahora dos cartas y vamos a distinguir estas partes en ellas.

Hola, Yihad. Pues sí, me aburro bastante, pero tengo una alegría muy grande, que tú no estás. Me gustaría decirle al alcalde de Miranda que sería fantástico que se quedarán contigo para siempre. Sé que es un sueño imposible. No te molestes, pero me duele que escribas Hola sin H. Te lo digo por carta porque en persona me romperías las gafas. Si me echas de menos, tírale a tu hermana el aparato de los dientes al suelo, así te sentirás como en el parque del Ahorcado cuando me tiras las gafas. Mi madre se preguntaba por qué llevaba días sin romperme los cristales. Le dije que estabas de vacaciones y se lo explicó todo. No vuelvas. Manolito.

Elvira Lindo, *¡Cómo molo!*



Sr. Harry Potter
El Armario Bajo Las Escaleras
4 Camino Privado
Condado

Estimado Sr. Potter

Nos complace informarle que usted ha sido aceptado en Hogwarts, Colegio de Magia y Hechicería.

Adjunta a esta carta, encontrará una lista con todos los libros y el material necesario.

El curso empieza el 1 de Septiembre. Estaremos esperando por su lechuza a más tardar el 31 de Julio.

Suya sinceramente,

Minerva McGonagall

32. ¿Qué diferencias encuentras entre estas dos cartas, además de los emisores y receptores?

Las cartas pueden ser cartas FORMALES o INFORMALES.

- En la carta formal utilizamos fórmulas de entrada del tipo:

Estimado señor...

Y de despedida:

Les saluda atentamente:

Un saludo...

- En cambio, en las cartas informales saludamos al principio con un:

Hola...

Querido/a...

Y nos despedimos con:

Un abrazo...

Se respetan las partes, pero no el tono. En la carta formal se hablará de usted y en la informal contaremos las cosas a nuestra manera.

La Universitat d'Emory, 1959

33. Lee la siguiente carta (Emory University) e identifica sus partes. ¿Es una carta formal o informal?

34. Escribe una contestación a esa carta en la que expongas qué derechos humanos se vulneran y por qué.

Tienes el original en inglés aquí: [Carta Universidad de Emory. 1959](#). Y aquí la carta traducida al castellano en pdf. [Carta castellano mecanografiada](#)

EMORY UNIVERSITY

EMORY UNIVERSITY, GEORGIA

DIRECTOR DE ADMISIONES

5 de **Agosto** de 1959

Sr. Marion Gerald Hood

607 Pool Road, Apt.#1

Griffin, Georgia

Estimado Sr. Hood:

Hemos recibido su carta de 30 de julio, la cual incluye su solicitud para la admisión en nuestra Escuela de Medicina.

Siento mucho tener que comunicarle que no estamos autorizados a considerar la admisión de un miembro de raza negra.

Lamento no poder ayudarle.

Le saluda atentamente:

L.L. Clegg

Director de Admisiones

P.D.: Le devuelvo junto con esta carta su fianza de 5,00\$

Investiguem...

TASCA FINAL: Aquest és el treball final de la unitat. Es tracta d'una investigació sobre un tema en el que ja sou persones expertes: l'escola. Porteu ja uns quants anys dins d'institucions escolars, de manera que sabeu prou bé com funciona la cosa però... Com era l'escola de fa 60 anys?

- Fes una visita als teus iaies i esbrina com era l'escola quan ells eren menuts. Abans de tot, has de preparar el qüestionari. Podeu fer-ho per grups de tres amb l'ajuda de el/la vostre/a professor/a.
- Una vegada recollida la informació, cal transmetre-la de forma intel·ligible... Prepareu una exposició per a la classe de 8-10 minuts de durada. Heu d'exposar els resultats més interessants de la vostra investigació.

