



VOLUMEN I

EDUCAR PARA LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

EDITORES

NICOLÁS DE ALBA FERNÁNDEZ
FRANCISCO F. GARCÍA PÉREZ
ANTONI SANTISTEBAN FERNÁNDEZ

ASOCIACIÓN UNIVERSITARIA DE PROFESORADO DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES





EDUCAR PARA LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

EDITORES

NICOLÁS DE ALBA FERNÁNDEZ
FRANCISCO F. GARCÍA PÉREZ
ANTONI SANTISTEBAN FERNÁNDEZ

VOLUMEN I



ASOCIACIÓN UNIVERSITARIA DE PROFESORADO DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

**EDUCAR PARA LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA EN LA ENSEÑANZA
DE LAS CIENCIAS SOCIALES. Volumen I**

Derechos reservados:



©Asociación Universitaria de Profesorado
de Didáctica de las Ciencias Sociales



©Diada Editora, S. L.
Urb. Los Pinos, Bq. 4, 4º D, 41089 Montequinto. Sevilla
Tel. +34 954 129 216
WEB: www.diadaeditora.com

Editores:

NICOLÁS DE ALBA FERNÁNDEZ
FRANCISCO F. GARCÍA PÉREZ
ANTONI SANTISTEBAN FERNÁNDEZ

Imagen de cubierta: “Ya no somos la voz dormida” de Paula. Con licencia **Creative Commons**
Dirección editorial y realización: **Paloma Espejo Roig**

Impreso en España

Primera edición, marzo 2012

ISBN: 978-84-96723-29-0

Depósito legal: SE-1654-2012

FINANCIADO POR EL MINISTERIO DE CIENCIA E INNOVACIÓN.
ACCIÓN COMPLEMENTARIA DE REFERENCIA EDU2011-14941-E

LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA Y EL CONTEXTO INTERNACIONAL: UNA APROXIMACIÓN DESDE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA¹

Manuel Pousa Castelo*

IES Murgados

Mucha gente joven hará algo cuando la acción sea divertida, participativa, relativamente fácil, interesante y, sobre todo, cuando parezca necesaria².

JUSTIFICACIÓN, OBJETIVOS Y CONTEXTO

Desde la caída de la dictadura franquista, la legislación educativa española insiste en la necesidad de promover los valores propios de una sociedad democrática. También recalca la importancia de animar al alumnado a asumir un compromiso activo con los mismos. Esta perspectiva se vio fortalecida desde el ingreso de España en la CEE.

En este trabajo se aborda el fomento de este tipo de actitudes desde la perspectiva del conocimiento, partiendo de la idea de que es necesaria la comprensión como paso para lograr la concienciación y el compromiso con la democracia y los derechos humanos. Se plantea además qué tipo de contenidos y planteamientos pueden favorecer la asunción de una perspectiva crítica de la realidad.

El marco elegido para este trabajo es el de la enseñanza de la historia mundial, pues en un mundo globalizado la dimensión internacional adquiere una importancia sustantiva. Sin embargo, el conocimiento de los principales problemas del mundo actual por parte del alumnado es escaso y prejuiciado debido a la baja calidad de los medios a los que recurre, habitualmente etnocéntricos, dados a buscar contenidos espectaculares y centrados en sucesos muy recientes. Es tarea de la enseñanza reglada, y especialmente de la obligatoria, ofrecer alternativas rigurosas que eviten esa autocomplacencia y tendencia al localismo. Además, el hecho de pertenecer a una de las principales economías del mundo conlleva una serie de responsabilidades, entre ellas la de ser conscientes de los deberes que implica el poder económico y militar y acceso al conocimiento.

¹ Este trabajo forma parte del proyecto IDEHER (HAR2009-07697-E/HIST) financiado por el MICINN.

² <<http://www.amnesty.org/fr/library/asset/ACT76/003/2006/es/5e565615-d463-11dd-8743-d305bea2b2c7/act760032006es.html>>.

* IES Murgados. Rúa do Cristo, s/n. 15620 Murgados. A Coruña. E-Mail: manuelpousa@edu.xunta.es

Este trabajo realiza un diagnóstico del alumnado en este terreno, localizando una serie de cuestiones que le preocupan, otras de las que desconoce su carácter problemático o las formas adecuadas de ayudar, y sus prejuicios. Con ello se busca mejorar el diseño de las actuaciones educativas destinadas a favorecer la participación ciudadana, pues para fomentar el activismo hay que apelar a los intereses de los jóvenes y escucharles.

La información procede de dieciséis entrevistas en profundidad (con una duración media de cincuenta minutos) a veintinueve alumnos de 1º de bachillerato realizadas en tres centros del entorno de las ciudades de A Coruña y Ferrol en junio de 2009. Estas fueron realizadas por el profesor-investigador a parejas de alumnos en los centros educativos en horario escolar. La investigación se centró en la percepción y conocimientos del imperialismo de la edad contemporánea.

RESULTADOS

Los resultados indicaron que el alumnado estaba poco dispuesto a movilizarse por problemas más allá de la esfera de lo doméstico, pero que eran opuestos a toda forma de militarismo y expansionismo y al poder de las multinacionales. Tan sólo individuos aislados ofrecieron su voluntad a comprometerse por causas como el derecho de los pueblos indígenas, el respeto al medio ambiente y la reinterpretación de la colonización española de América, pero también para imponer el nacionalismo español sobre otras identidades y actuar militarmente en su nombre.

Actitudes hacia los cooperantes

Los protagonistas individuales más importantes en el terreno de la solidaridad internacional son los cooperantes. Promover una actitud favorable hacia ellos permite apoyar su labor y facilitar el desarrollo de vocaciones. Para ello es importante conocer cómo concibe esta tarea el alumnado y, desde una perspectiva histórica, analizar su percepción del paso de un paradigma colonial centrado en la figura del misionero a otro posterior a la Guerra Fría dominado por la imagen del cooperante de ONG. La pregunta formulada fue: “Que similitudes e diferencias vedes entre os misioneiros e os traballadores das ONGs no Terceiro Mundo?”.

Las respuestas indican que los entrevistados apenas disponían de información acerca de los misioneros y que la imagen era más positiva hacia la labor de los cooperantes, acusándose a los primeros de falta de respeto a otras culturas, de no llevar ayuda y de ánimo de lucro. Nadie vio a las ONG como “métodos de dominación” equiparables a las empresas (Ferguson, 2005, p. 60) ni como agentes occidentalizadores.

Actitudes y conocimientos acerca de imperialismos actuales

Para comprometerse en la mejora del contexto global también es importante identificar la existencia de agentes opresores. La mayoría de los entrevistados señalaba de entre ellos a los Estados Unidos y a las multinacionales, asociadas frecuentemente con marcas de productos de gran consumo. Esta percepción podría ser un núcleo generador

de compromiso. Sin embargo, la indignación hacia este dominio se veía mitigada por la dificultad de identificar responsables concretos, mencionar ejemplos, y especialmente debido a la percepción de que el poder sobre los más débiles se ejerce de forma indirecta, dándose especial importancia al económico.

Los entrevistados creían en un mundo en el que el ejercicio de la fuerza es menor, confiando de forma utópica y simplista en la mayor inteligencia, justicia y bondad de las sociedades actuales, en la supervisión internacional, la influencia de una opinión pública preocupada y en la existencia de una legislación que se aplica.

Los alumnos entrevistados no mencionaron acusaciones al FMI y al Banco Mundial de implementar las agendas de las potencias económicas. Tampoco conocían categorías teóricas que enmarcasen estos fenómenos, como el concepto de neocolonialismo. Ambas ausencias denotan que los alumnos desconocían el discurso de los movimientos más politizados y anti-sistema.

¿Imperialismo en el Tíbet?

El caso del Tíbet fue seleccionado porque tenía una importante presencia en los medios, especialmente debido a las campañas desarrolladas en torno a las olimpiadas de Pekín celebradas en el verano anterior a la realización de las entrevistas, sirviendo como medida del acceso del alumnado a discursos críticos. Resulta menos polémico que el caso de Palestina, por lo que hablar del mismo es menos problemático y, al no estudiarse en las aulas, proporciona un ejemplo de los conocimientos adquiridos más allá de las mismas. Además, China es la superpotencia emergente.

La proporción de entrevistados que vieron el caso del Tíbet como un ejemplo de imperialismo resultó próxima al de la opinión pública mundial, pero algo inferior a la de otros países occidentales³. En general, el conocimiento de lo que sucedía en el Tíbet era somero, no habiendo apenas señales de influencia en los alumnos de la campaña desarrollada en torno a los Juegos Olímpicos de 2008 y el apoyo de personajes públicos a esta causa. Pese a su popularidad, no hubo referencias al Dalai Lama.

Los datos muestran que los alumnos desconocen uno de los principales núcleos de conflicto de la historia reciente y uno de los más importantes de la segunda potencia mundial y confirmaron que apenas tenían acceso a discursos críticos.

¿Imperialismo en Irak?

La invasión de Irak en 2003 fue elegida como uno de los sucesos a investigar debido a que se trataba entonces de una cuestión abierta, reciente, polémica, de impacto en la opinión pública mundial, de importancia directa para la sociedad española, y de grandes repercusiones para el conjunto del Planeta a lo largo de casi una década.

³ Diez de dieciséis en ocho entrevistas (62,5%) calificaban de imperialistas a los chinos. La media mundial era de 64% en 2008. En: <http://www.worldpublicopinion.org/pipa/articles/btjusticehuman_rights-ra/457.php> (Consulta, 28 de junio de 2010).

Preguntados explícitamente por la catalogación como imperialismo de este conflicto, los entrevistados fueron menos condenatorios que en el caso anterior⁴, probablemente porque afecta a un país próximo culturalmente y aliado. Pese a rechazar esa etiqueta, eran muy críticos con la guerra de Irak, percibiendo como hipócritas las justificaciones de los EEUU para desencadenarla.

Aunque se conoce mejor este ejemplo que el del Tíbet, de nuevo el conocimiento fáctico era débil, ignorándose aspectos fundamentales de la guerra o cometiendo serios errores, siendo interesantes como muestras del grado de confusión del alumnado en materia de política exterior incluso en materias que los medios de comunicación de masas difunden profusamente. No hubo menciones a la islamofobia, las Naciones Unidas, Guantánamo o Abu Ghraib.

Estas posiciones se sitúan de nuevo en el *mainstream*, en este caso en el contexto de la serie de protestas institucionales y populares que se iniciaron antes de la invasión y movilizaron a decenas de millones de personas a lo ancho del mundo. Del mismo modo, los alumnos representaban a la mayoría de la sociedad española al no mencionar la participación de tropas de este país en la operación, pese a sus profundas repercusiones tanto en la política interna como internacional. La fuerte politización de la cuestión iraquí, en torno a la que se enfrentaron los dos partidos españoles mayoritarios explicaría este silencio.

Palestina-Israel

El conflicto existente en Palestina es una cuestión importante cuando se aborda el fenómeno del compromiso, por ser el foco de tensión más importante del panorama internacional, por las condiciones miserables en que viven la mayoría de los palestinos, su fuerte presencia en los medios, su importancia en la geopolítica mundial, su larga duración y su presencia en los libros de texto de secundaria.

El problema resultó ser un gran desconocido pese a su relevancia y a que los alumnos de uno de los institutos tenían esta cuestión fresca en la memoria por haberla estudiado recientemente, siendo su conocimiento más débil que el de asuntos considerados de actualidad como la guerra de Irak. Hubo muestras tanto de ignorancia como de confusión, especialmente entre las dos partes en conflicto. Además, pese al carácter sensible del conflicto, no existía polarización ni enconamiento en las posturas, predominando un leve escoramiento hacia la causa palestina. En ningún momento se mencionaron la islamofobia ni el antisemitismo.

Pueblos indígenas

Cuando se considera la importancia de difundir desde la enseñanza reglada la preocupación por aquellos más frágiles, debe considerarse en primer lugar a las sociedades indígenas. Su imagen tradicional en Occidente era altamente denigratoria, transmitiénd-

⁴ Diez de los dieciocho alumnos preguntados respondió afirmativamente. Estos datos coinciden con el escaso apoyo que la guerra suscitó en el mundo e incluso en los Estados Unidos. En: <<http://www.pollingreport.com/iraq.htm>> (Consulta, 29 de junio de 2010).

dose a los más jóvenes una mentalidad agresora. Bourke (2008, p. 24), por ejemplo, refiere que en juegos infantiles los niños australianos mataban aborígenes, los estadounidenses, indios, y los británicos, negros. Sin embargo, a lo largo del siglo XX, se operó un cambio de paradigma en la percepción de los indígenas, de hacerlos como subhumanos a humanos –aunque inferiores– (Wilmer, 1993, p. 11).

Los alumnos entrevistados respondían a esta última forma de interpretar la situación de los pueblos indígenas. Su perspectiva además era crítica con el pasado, lo que abre la posibilidad de fomentar la participación y el compromiso. Los resultados guardan una fuerte similitud con los de una investigación de Lautier (2000, pp. 131-137) acerca de la percepción del descubrimiento de América en alumnos de secundaria. En ambos grupos primaba la percepción de la crueldad europea, la definición de lo sucedido como un exterminio, la creencia en que la existencia del Tercer Mundo se debe a la colonización y la denuncia del concepto de descubrimiento.

Sin embargo, las diferencias indican la necesidad de cambiar la perspectiva de la enseñanza de la historia de España, porque los alumnos de este origen destacaban por su menor nivel de autocrítica, con una menor disposición a usar el pronombre personal “nosotros” al condenar el colonialismo, por la mayor distancia temporal con el período de dominio.

Una perspectiva conservacionista

La perspectiva del alumnado incluía una defensa activa de las sociedades indígenas, percibiéndolos como reliquias a preservar, considerándolos en camino a la extinción y con la “imagen de pueblo al que otro pueblo puede oprimir y que son más débiles”.

Sin embargo, las políticas defendidas eran utópicas y simplistas. La propuesta mayoritaria era el aislamiento de los pueblos aborígenes, contemplando su libertad de opción pero prefiriendo que optasen por la modernización. También existía una visión condescendiente y paternalista que refleja la pervivencia del modelo de las reservas de aborígenes, su manipulación para convertirlos en recursos de ocio, reservas morales de una supuesta Edad de Oro preindustrial que tienen la obligación de conservar, o paliativos de la mala conciencia producida por la responsabilidad occidental.

Un alumno, por ejemplo, se definía como “ultraecoloxista”, renegaba del descubrimiento de América e idealizaba la vida indígena hablando de una “vida boa ca natureza”, “unha vida máis intensa” y “unha idea de vida moi bonita, estás ti ca natureza”, pero asumía que los pueblos indígenas tienen un modo de vida en vías de desaparición que implica una existencia penosa que no defendía para sí, y sostenía que “teñen unha vida boa ca natureza, *aínda que teñan fame, todo o que queiras*” y “penso que os que se modernicen *terán máior esperanza de vida pero, a que coste?*” (las cursivas son nuestras). Otro insistía en dos lugares distintos de la entrevista en la idea de que la industrialización podía ser perjudicial, negando que se debiese mejorar las condiciones de vida de los pueblos indígenas, incluso en lo tocante a la nutrición y la salud. Sostuvo que “a lo mejor ellos están bien como están y no la necesitan”. Finalmente, un tercero defendía el inmovilismo como forma de preservar el atraso a través de una forma de determinismo histórico por el cual *nosotros necesitamos* el desarrollo y *ellos* el atraso:

“...no necesitan esa modernización que necesitamos nosotros hoy en día” y “E: O sea, que no tienen por que modernizarse, no lo necesitan. / Brenda: Si ellos no lo necesitan, no. / Bibiana: Para mejorar su condición de vida, puede ser. / Brenda: Ya, pero para sus necesidades, creo que sus condiciones de vida son... / Bibiana: Pero nosotros también podríamos tener sus mismas necesidades, lo que pasa es que nosotros estamos en una metrópoli que necesitamos todo el día televisión, comida cinco veces al día... / Brenda: Somos más materialistas, pero la historia nos ha hecho así”. [Para preservar el anonimato, los nombres de los alumnos son ficticios]

Además, tres entrevistados creían que la convivencia armónica entre sociedades humanas desiguales era posible, mencionando que la supervivencia de los pueblos indígenas hasta el presente era garantía de su futuro.

Los entrevistados conjugaban anhelos conservacionistas con la creencia utópica en el progreso endógeno de las sociedades indígenas, sosteniendo que deberían desenvolverse, “pero ellos mismos (...) sin ningún tipo de ayuda”. De este modo obtenían una solución rápida e irreflexiva y que evita la coacción al viejo ideal imperialista de la propagación de la *civilización*. La contradicción del doble afán conservación-modernización se manifestó especialmente en un caso en que se sostenía que los africanos antes de la colonización europea “vivían bien, sin tecnología, sin nada”, pero se defendía la obligación de los pueblos indígenas de modernizarse. Ningún alumno se planteó el problema del asimilacionismo y las perspectivas interculturales ni hablaron de reparaciones materiales o morales.

El compromiso hacia la causa indígena se ve limitado también porque no percibían su drama en su justa medida, sin hablar de matanzas, sino de pérdida del territorio y de contagio cultural en un mundo en proceso de Globalización en el que se impone un modo de vida consumista. Esa percepción de un drama lento, natural e inexorable hacía que la mayoría de los entrevistados no lamentase este proceso o lo hiciese desapasionadamente. Además, los indígenas eran sujetos olvidados, habiendo sólo dos menciones a individuos, y éstas con dudas e incorrecciones. También hubo pocas a su coyuntura concreta en el presente más allá de una a los yanomami, otra al número de indígenas en los Estados Unidos y una tercera a la política estadounidense de conceder licencias para la construcción de casinos. En el mismo sentido, los entrevistados entendían que la historia de este último país era la *blanca*.

La no intervención

Siguiendo en la línea de lo contemplado acerca de la guerra de Irak, los entrevistados se declararon opuestos mayoritariamente a toda forma de actuación militar. Representan actitudes comunes en la juventud española y europea⁵. Esta actitud pacifista está en rela-

⁵ “Los europeos no aspiran a un liderazgo militar en el mundo, el pueblo no lo quiere, a diferencia de los americanos”, en declaración no literal de Javier Solana. *El País*, 7 de diciembre de 2008, p. 4. Según el INJUVE 2008 el 83% de los jóvenes considera “completamente rechazable” el uso de la fuerza. Sin embargo, conviene no olvidar el fuerte apoyo por parte de gran parte de la sociedad española a la intervención en el islote de Perejil. En: <<http://www.elmundo.es/elmundo/2002/07/17/espana/1026891393.html>> (Consulta, 2 de octubre de 2011).

ción con la existencia de un contexto regional poco o nada amenazador y, por tanto, poco dado a dar lugar a comportamientos destructivo-agresivos (Bourke, 2008, p. 225).

Los entrevistados rechazaron mayoritariamente la intervención española en Afganistán, pero las críticas no eran ásperas, no dudando de la buena fe de la misma o de su utilidad, aunque preferían las alternativas pacíficas, especialmente las actuaciones humanitarias, que pueden resumirse en las opiniones de Alberto: “cas armas nunca fas un ben. Ese diñeiro o emplean en ONG’s e poderían facer moito máis ben co que están facendo”.

Además de oponerse a la utilización de las tropas españolas en Afganistán, los entrevistados eran reacios a tomar las armas inclusive en defensa propia si no era de lo más cercano, en una señal del individualismo propio de esta generación. También eran contrarios a la imposición de la democracia, pese a que todos eran unánimes en que debía intentarse su expansión.

El punto de vista de la narración y el compromiso

Uno de los aspectos más importantes a tener en cuenta cuando se considera la enseñanza de la historia y el compromiso social es el punto de vista. Los resultados de la investigación indican que el etnocentrismo característico de los medios de educación y de los contenidos históricos más habituales induce a olvidar la perspectiva de las víctimas o de los menos favorecidos.

Por ejemplo, pese a las críticas al expansionismo, militarismo y la aculturación comunes en el alumnado, su análisis cambiaba cuando se les presentaba la perspectiva de aquel que se beneficia de la opresión. Así, al responder si era mejor vivir en un país que conquista, relegaban a un plano secundario las cuestiones morales, asociando expansión con éxito económico. Estas respuestas dejan abierta la posibilidad de que los entrevistados estuviesen dispuestos a aceptar políticas imperialistas en determinadas circunstancias.

La pregunta fue respondida afirmativamente por casi la mitad de los entrevistados a los que se preguntó, que daban por supuesto que la única alternativa era vivir en un Estado que era conquistado. Sólo algo más de un tercio puso condiciones o reconocía la incomodidad que la situación supondría en el terreno moral. Los entrevistados destacaron como virtudes de los Estados opresores el bienestar material y –paradójicamente– la ausencia de guerra.

La visión positiva del expansionismo propio permite comprobar –siguiendo las recomendaciones de dos alumnos– que no es recomendable perseverar en una historia centrada en los conquistadores y los opresores, que recalca la valoración extendida en el conjunto de la sociedad del éxito incluso a costa de los otros. Además, muestra que los entrevistados no entendían las virtudes de la cooperación, los costes de los conflictos armados y la relatividad de sus beneficios ante otras alternativas.

PROPUESTA DIDÁCTICA

Cuando se aborda el fomento de la participación ciudadana desde la enseñanza del pasado, éste puede ofrecer soluciones de tres maneras distintas: recurriendo al pasado para ayudar a reflexionar acerca del presente, abordando problemas actuales mediante su seguimiento diacrónico y trabajando con la memoria histórica.

En el caso de los problemas actuales, los resultados indican que el alumnado se preocupa por los conflictos de larga duración como el israelo-palestino o –para ellos- el de Irak. Sin embargo, también muestran que los contenidos que se les enseñan son liberados de su carácter problemático. Con respecto a los que tienen un carácter histórico y a la memoria, de los primeros no se enseñan sus repercusiones sobre el presente y la segunda no se plantea pese a presentar una visión en gran medida falaz de la propia identidad. Es importante reformar los contenidos si se busca evitar los prejuicios y favorecer el compromiso democrático. Debería incidirse por ejemplo en la historia de sociedades oprimidas, especialmente las indígenas y atender a la reflexión de Wolf (1987, p. 34) de que “mientras más etnohistoria sabemos, más claramente emergen ‘su’ historia y ‘nuestra’ historia como parte de la misma historia”. En ese sentido conviene enseñar biografías de indígenas, hacer referencia a los derechos sobre la tierra, mencionar responsables concretos de la opresión de los pueblos indígenas y abordar el debate entre asimilación y multiculturalismo en el pasado y el presente. Es importante también no falsear la imagen de los indígenas, por lo que no se debe excluir referir el uso de prácticas condenables según la mentalidad occidental.

Resultan sugerentes también las propuestas de uno de los entrevistados, que criticaba los contenidos y las aproximaciones a los mismos propias en las clases de historia. Rechazaba el énfasis en las expansiones territoriales por no ofrecer alternativas para el progreso de una sociedad, proponiendo enseñar especialmente las consecuencias negativas de las políticas agresivas considerando que la “parte a favor siempre se va a resaltar”. También criticaba que no se enseñe “ningún tipo de modelo de cómo... de una conquista pacífica, de una manera de mejorar”, pues lo contrario implica que “siempre va a haber alguien que crea que ésta es la mejor manera, por lo tanto si ése llega al poder esto se va a volver a repetir”. Ofrecía como solución “buscar una manera alternativa de cómo hacer las cosas sin causar tanto daño” y enseñar la historia de la caída de los imperios. Su propuesta convencía a su compañero de entrevista, pese a ser proclive a una historia heroizada.

La tendencia contraria al intervencionismo aparentemente no plantea problemas. Sin embargo, no se trata de una cuestión sencilla, siendo importante revisar el rechazo total del empleo de la fuerza debatiendo ejemplos históricos que pueden ir desde Munich a Ruanda, y analizar la poco crítica delegación de responsabilidades de los países más ricos en las ONG que puede derivar en –o ser un reflejo de- apatía hacia las injusticias ocurridas en el Planeta.

Con respecto a algunos de los problemas descritos en la descripción y análisis de los resultados, existe abundante material para abordar la cuestión de Israel y Palestina. En cualquier caso debe sintetizarse un problema con numerosas ramificaciones y no escapar a su carácter problemático sino emplearlo, recurriendo a material contrapuesto como el comic *Vals con Bashir* (Folman y Polonsky, 2009) –adaptación de la película homónima- o los de Joe Sacco acerca de Palestina (2002 y 2010), o mencionar las disputas en torno al tratamiento de la cuestión en los libros de texto de ambos lados.

Para el caso de China, conviene trabajar con su política exterior por su creciente peso internacional y por lo que supone su papel en focos de tensión de larga duración como Corea del Norte y Taiwan y el apoyo a severas dictaduras. El hecho de que los alumnos

conociesen la existencia de una problemática tibetana supone que su explicación tiene interés para ellos, en la medida en que completa información recibida.

En cualquier caso, para desarrollar el compromiso del alumnado con las vulneraciones de los derechos humanos en la esfera internacional, el primer paso es corregir el escaso interés por lo que ocurre en el resto del mundo. Para ello es necesario ofrecer material motivador y fomentar el hábito de la lectura y visionado de información sobre política internacional en los principales medios de comunicación.

Finalmente, para recordar el cuidado que requiere toda actividad a realizar con los alumnos, es importante mencionar el caso de dos que, pese a percibir como “muy interesante” una charla ofrecida en su instituto por una mujer palestina en la que relataba sus experiencias, apenas retuvieron que se había construido un muro y que “había muchos problemas” y “restricciones”. La charla además había tenido lugar poco antes de la realización de la entrevista.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOURKE, J. (2008). *Sed de sangre. Historia íntima del combate cuerpo a cuerpo en las guerras del siglo XX*. Barcelona: Crítica.
- FERGUSON, N. (2005). *Coloso. Auge y decadencia del imperio americano*. Barcelona: Random House Mondadori.
- FOLMAN, A. y POLONSKY, D. (2009). *Vals con Bashir*. Barcelona : Salamandra.
- LAUTIER, N. (2000). L'appropriation de connaissances historiques et politiques par les adolescents. In : MONIOT, H. et SERWANSKI, M. (dirs.). *L'histoire et ses fonctions, Une pensée des pratiques au présent*. Paris : LHarmattan.
- SACCO, J. (2002). *Palestina: en la franja de Gaza*. Barcelona: Planeta-DeAgostini.
- SACCO, J. (2010). *Notas al pie de Gaza*. Barcelona: Random House Mondadori.
- WOLF, E.R. (1987). *Europa y la gente sin historia*. México: FCE.
- WILLMER, F. (1993). *The indigenous voice in world politics. Since times immemorial*. Newbury Park (California) / London / N. Delhi: SAGE.