

Libro de geo-historia global

Manual de uso para docentes



ÍNDICE

	Pag.
1. Las elecciones historiográficas	3
2. Cómo utilizar el manual	7
2.1 Tres posibles métodos de uso	7
2.2 Una herramienta para adquirir habilidades en ciudadanía global	7
2.3 Ejemplos de itinerarios didácticos	12
2.3.1. <i>Descentralización</i>	13
2.3.2. <i>Transcalaridad-Interdependencia</i>	17
2.3.3. <i>Crono espacialidad</i>	19
2.3.4. <i>Discontinuidad</i>	21
2.3.5 <i>Responsabilidad</i>	23
3. Reflexiones finales y nuevas oportunidades de uso	25
4. Bibliografía y sitografía	26



1. Las elecciones historiográficas

Cuatro grandes temas en lugar de cientos de nombres y fechas. El manual sigue el enfoque de la Historia del mundo (o Historia global) cuya filosofía subyacente se puede resumir en una frase del pensador francés Edgar Morin: "Es necesario promover un conocimiento capaz de comprender los problemas globales y fundamentales para inscribir el conocimiento parcial y local. Este es un problema capital, y siempre mal entendido"¹.

En la historia global, la atención se desplaza de historias nacionales o locales, típicas del enfoque tradicional, a una historia humana general que explica las interconexiones a través de las cuales mujeres y hombres han entrado en relación entre sí, y las diferencias en la forma de vida, es decir, las diferencias políticas, económicas y culturales que los distintos grupos humanos han desarrollado al mismo tiempo.

Gracias a este enfoque, el manual pretende superar no solo el nacionalismo (un problema siempre presente en los textos escolares), sino también su forma más avanzada: el eurocentrismo. Como dicen quienes han elaborado el mismo en su introducción: *"por lo general, los libros de historia son en gran parte la historia de Europa y su relación con "el resto del mundo". Este libro adopta una perspectiva firme y no eurocéntrica: nuestro centro no es Europa. El texto considera la historia de la humanidad como resultado de interacciones y conexiones a diferentes niveles, sin privilegiar un solo punto de vista. En el centro de este libro hemos colocado al ser humano en su relación con el planeta Tierra y no en un área específica en la que vive"*.

Este tipo de elecciones implica que *los nombres* de cada individuo y *las fechas* de los hechos individuales pierdan importancia en favor de un enfoque, que atraviesa una cronología atenta a la humanidad en su totalidad con la historia

¹ Morin E., *Le sept savoir nécessaire à l'éducation du future*, Parigi, UNESCO, 1999.

de *cuatro grandes temas* fundamentales para el desarrollo de la historia humana.

Los cuatro temas que originalmente aparecían en el proyecto *Get Up and Goals!* han sido reformulados por para el manual por sus autores con el fin de hacerlos más relevantes para la narrativa histórica. Específicamente, el tema del *cambio climático* en el texto de geo historia se convierte en *el ser humano cambia la naturaleza*; igualmente, la *migración global* se traduce como *seres humanos en movimiento*; el tema inherente a las inequidades internacionales de género del proyecto *Get up and Goals!* se puede encontrar en el manual como organización social. El tema de la *visión del mundo*, en cambio (*world view*) en el manual, fue insertado por sus autores y no tiene correspondencia en el proyecto original.

El manual abarca un tiempo muy largo: a través de los tres volúmenes, la historia narrada va desde el desplazamiento del *homo sapiens* fuera de África hasta el siglo XXI.

Como explican sus autores², el volumen 1 va desde el 70.000 a. C. ("Antes de la era común", término que se prefirió al a. C. porque no tiene connotaciones que se refieran a una sola religión) al 1000 d. ("Era Común"); el volumen 2 va desde 1000 E.C. hasta 1870; volumen 3 de 1870 E.C. al siglo XXI.

El primer volumen se centra en la expansión de las fronteras, comenzando por la agrícola y describe el proceso que conduce a la creación de imperios y ciudades. El segundo volumen cuenta la historia de la conexión entre las diferentes fronteras y la creación del primer sistema de comercio intercontinental. El tercer volumen analiza la intensificación de un sistema de fronteras cada vez más complejo en todo nuestro planeta.

Cada volumen se divide en tres capítulos cronológicos. Cada capítulo comienza con una descripción general seguida de los cuatro temas globales sobre los que se estructura el libro. Esta organización permite dar relevancia a

² En este pasaje, los y las editores de la guía han adaptado parte de la introducción de C. Bernardi y E. Vanhaute, modificando parcialmente su estructura.

comparaciones, sistemas, conexiones y redes, en lugar de presentar transformaciones históricas como temas únicos. De hecho, cada capítulo traza el mismo período histórico cuatro veces, analizando cuatro conjuntos diferentes de temas, interrogantes y problemas.

Los temas que aparecen en el manual son los siguientes.

EL SER HUMANO CAMBIA LA NATURALEZA

Este tema destaca los resultados producidos por las acciones del ser humano sobre la naturaleza: las formas en que la naturaleza es utilizada, transformada y explotada y cómo todo esto ha influido en la historia de la humanidad; la extracción, uso y consumo de recursos ha supuesto, de hecho, un largo proceso de creación de conocimiento e invención de tecnología. Al hacerlo, este tema relata las muchas formas en que las sociedades humanas se originaron, expandieron, prosperaron y perecieron a través del uso y producción de la naturaleza extrahumana.

SERES HUMANOS EN MOVIMIENTO

El segundo tema destaca la expansión (y en ocasiones la reducción) de la población humana. En primer lugar se refiere al crecimiento de la población, regulado por el control de la natalidad, la mortalidad y la esperanza de vida. Pero la expansión también es espacial y, por tanto, está vinculada a los movimientos humanos. La migración es una de las actividades más constantes en la historia de la humanidad. Toda nuestra historia es la historia de un número inconmensurable de movimientos migratorios.

ORGANIZACIÓN SOCIAL Y DESIGUALDAD

Este tema se centra en las empresas o estructuras y las formas en que fueron construidas, organizadas, gestionadas, controladas y gobernadas. Esta es la historia de cómo se formaron las jerarquías sociales para que una pequeña parte de la humanidad pudiera decidir sobre la gran mayoría. Estas jerarquías se construyeron según género (hombre y mujer), clase (*élite* y pobres, por ejemplo), raza (como en el caso de blancos y negros), pero también a través de inclusión versus exclusión (dado el caso, por ejemplo, de pertenecer a estados individuales o no).

VISIONES DEL MUNDO

El cuarto tema se refiere a los actos de la imaginación, creencias, visiones del mundo, ideales que el ser humano ha ido creando a lo largo de la historia. Los grupos humanos han desarrollado religiones y mitos, han compartido las mismas ideas y creencias, y estas ideas y creencias han llevado al ser humano a lugares de culto, o lo ha empujado a luchar y morir por su grupo, monarca o nación, o le inspiró a hablar con las plantas para ser curado. Siempre ha creído colectivamente en algo y ha moldeado su mundo en torno a estas creencias. Estas creencias no fueron dadas, fueron construidas socialmente.



2. Cómo utilizar el manual

2.1. Tres posibles formas de uso

La naturaleza del manual es tal que se puede adoptar como libro de texto principal para la enseñanza de la historia, o se puede utilizar como una herramienta a partir de la cual extraer algunos pasajes importantes para apoyar otro libro de historia cuando se discuten temas históricos de gran alcance (el papel del cambio climático en los grandes cambios históricos; la aparición de desigualdades internacionales; el papel de la mujer en diferentes épocas y en diferentes sistemas sociales, etc.).

Su estructura interna ofrece la posibilidad de separar el uso del apartado histórico-narrativo (contenido en la gran columna derecha de cada página) del didáctico. El primero se puede utilizar como base de autoaprendizaje para la preparación de lecciones por parte de docentes, mientras que el segundo está destinado al alumnado, ya que le proporciona fichas, mapas e ideas didácticas para trabajar en temas seleccionados, en el aula o en casa. A su vez, los mapas y las infografías se pueden utilizar de una tercera forma, es decir, como una herramienta autónoma para ser proyectada en una pantalla como material de apoyo para la realización de una lección, utilizando datos y visualizaciones espaciales y temporales³.

2.2. Una herramienta para adquirir habilidades en ciudadanía global

Otra peculiaridad que distingue a este manual es su apertura a profundizar en los temas de ciudadanía global y favorecer la construcción de competencias pro-sociales y pro-ambientales. Sin embargo, aunque las principales intenciones son la formación de un hábito mental empático y la capacidad de considerar visiones distintas a la propia, este manual también tiene el mérito

³ En la web del proyecto Get up and Goals hay algunas propuestas de actividades educativas relacionadas con mapas específicos.

de interactuar activamente con los programas ministeriales de la asignatura de historia de varios países europeos. En particular, el libro aporta elementos de novedad, que se sustentan en la aplicación del paradigma de la *World History* y en la detección de rastros de globalización, incluso en períodos anteriores a los de últimos dos siglos.

Las indicaciones ministeriales para las escuelas primarias y secundarias indican y hacen obligatorios cuatro procesos generales de la historia universal: la hominización, el desarrollo de la agricultura; revoluciones (geográficas, culturales, políticas, industriales); globalización.

Comparando estos temas con aquellos de los que depende el tratamiento del manual, encontramos similitudes y posibilidades de interacciones, que también afectan a los cinco métodos sugeridos en los planes de estudio. Según estos métodos, cada sistema histórico específico, por ejemplo la Grecia antigua, debe ser estudiado teniendo en cuenta la red de intercambios que había emprendido, el contexto en el que se insertó, el análisis (económico, político, cultural), la multiescalaridad, las conexiones con el presente, etc.

Cualquiera que sea el uso de este manual o de sus apartados individuales, es importante llamar la atención sobre el hecho de que ha sido especialmente diseñado para desarrollar el aprendizaje de una serie de competencias-habilidades no solo de tipo histórico, sino también y sobre todo de tipo transversal, útil para comprender y actuar dentro de una sociedad global.



Global, expresión que indica una visión internacional del mundo, que implica empatía, descentralización. La formación en ciudadanía global implica el ejercicio del respeto mutuo y del contexto de vida de los demás, el entendimiento mutuo entre diferentes culturas, la capacidad de potenciar las diferencias, entendiéndolas como recursos.

Tanto las partes narrativas como las dedicadas a actividades didácticas movilizan habilidades cognitivas, afectivo-emocionales y socio-relacionales precisas, favoreciendo el sentido de pertenencia a la comunidad mundial. En todas sus partes, el manual tiende a solicitar una visión múltiple, la adopción de puntos de vista distintos al propio, la corresponsabilidad; Se fomenta la búsqueda de objetivos vinculados a la convivencia pacífica y la colaboración entre los pueblos, como garantía de una mayor equidad intergeneracional e interregional.

Para asegurar que se logren estos fines formativos, tanto la narración como la enseñanza de los volúmenes son atravesadas por los denominados Indicadores de Educación para la Ciudadanía Global (o simplemente Educación Global, como se definirá a continuación)⁴.

Estos indicadores pueden entenderse como una serie de bisagras programáticas, referentes conceptuales con los que facilitar y fomentar la formación de hábitos mentales no etnocéntricos. Fueron identificados y probados en el aula⁵ por un grupo de investigadores libres que trabajan dentro de la ONG Centro Volontari per il Mondo, también gracias a la colaboración con representantes de importantes universidades.

Los Indicadores de Educación Global más comunes (en adelante IEG) en el manual son:

⁴ En el Documento de la UNESCO, *Éducation à la citoyenneté worldwide. Thèmes et objectifs d'apprentissage*, París en 2015 aparecen los indicadores de Global Learning, aunque con diferentes nombres; esta es una señal que confirma la necesidad de utilizar un paradigma nuevo y sin precedentes para leer la realidad.

⁵ Los resultados de estos ensayos están disponibles en el sitio web <http://www.cvm.an.it/italia-e-europa/educazione-alla-cittadinanza-mondiale-2/>.

- **Descentralización**, entendida como la capacidad de considerar diferentes puntos de vista al mismo tiempo y ser consciente de que los y las demás ven la realidad de una manera diferente a la propia; este IEG se encuentra en las primeras páginas de cada capítulo, con breves narrativas tituladas *Imagina* que incitan a quien lee a adoptar la perspectiva de quienes protagonizaron el contexto y de los escenarios históricos de referencia;
- **Transcalaridad**, que presupone pasar de una perspectiva local a una global y viceversa, reconociendo las relaciones de dependencia mutua y entendiendo que toda acción produce efectos en diferentes tiempos y lugares. Muchos mapas inherentes, por ejemplo, a la movilidad humana internacional favorecen actividades que nos permiten tomar conciencia de cómo la migración de un grupo de *aquí* tiene efectos en *otro* espacialmente y muchas veces temporalmente desplazado a otro lugar;
- **Cronoespacialidad**, que contempla conectar pasado y presente, encontrando las raíces del presente en el pasado, siendo consciente de los diferentes lugares donde han ocurrido hechos y procesos. Así, por ejemplo, el estudio en profundidad del tema de la esclavitud en el pasado de las primeras civilizaciones fluviales va acompañado de una reflexión sobre las formas actuales de esclavitud en diversas partes del mundo e inherentes al ámbito económico, sexual, laboral, etc.;
- **Discontinuidad**, que permite identificar un proceso y reconocer cambios inesperados, siendo consciente de que no necesariamente conduce a un progreso o que es necesariamente lineal. Así, por ejemplo, el advenimiento de la revolución industrial en Europa se trata con todas sus implicaciones negativas en términos de impacto medioambiental que, a la larga, se convertirá en una causa contribuyente del cambio climático y la degradación de la calidad del aire;

- **Procesualidad**, es decir, el reconocimiento del dinamismo, de la transformación continua e inevitable de la realidad, que da fe de la originalidad de cada proceso, pero también de su potencial reversibilidad. El fenómeno de la desaparición progresiva de los recursos minerales, por ejemplo, se presenta al mismo tiempo que la conciencia de la posibilidad de reducir la aceleración de su explotación recurriendo a fuentes de energía renovables o cambiando el estilo de vida con un impacto energético menos significativo;
- **Responsabilidad**, que implica actuar y trabajar por el cambio, es decir, tomar decisiones que respeten la naturaleza, los y las demás que viven en su propio tiempo y quienes habiten el mundo en el futuro. Este IEG aparece, por ejemplo, resaltando la correlación entre la pérdida de biodiversidad y el estilo de alimentación basado en el consumo de carne, orientando al alumnado a cuestionar y cambiar los hábitos establecidos.

En los últimos años, la investigación-acción desarrollada por la ONG que probó la efectividad de estos indicadores en el aula, los ha elegido como los pilares en torno a los que gira la construcción de competencias de ciudadanía global en alumnado de todas las edades. Por ello es importante incentivar su adopción por parte de docentes que puedan entenderlos como referentes estructurales en su planificación educativa. Se cree que la presencia sistemática de los IEG en los manuales escolares daría mayores garantías de que las propuestas educativo didácticas son consistentes con la formación de nuevos hábitos mentales. Y, finalmente, se piensa que la medida de la efectividad de tales opciones educativas orientadas aumentaría si el aparato didáctico de los libros de texto también se tejiera en la trama de estos indicadores. Estas razones motivan la elección de complementar la parte narrativa del manual con una serie de actividades educativo didácticas estructuradas en IEG.

En consideración a la necesidad de hacer explícito su valor educativo en la construcción de competencias de ciudadanía global, se ilustran y recogen algunos ejemplos extraídos de los tres volúmenes del manual en torno al indicador que, en esa actividad particular, es dominante. De hecho, cabe precisar que el perfil altamente transversal de cada IEG puede hacer que en una misma propuesta didáctica-educativa se reconozca la presencia de incluso más de un indicador.

Una última consideración preliminar a la ilustración de las actividades se refiere a su peculiaridad de configurarse como polisémicas, en el sentido de que se estructuran de tal manera que abren más y diferentes vías de investigación y no dan una respuesta única dentro del texto. Si bien esta peculiaridad permite respetar los diferentes estilos de enseñanza y la diferente sensibilidad de cada docente, por otra parte es coherente con el propósito de transmitir la idea de policentrismo y circularidad de la que el propio manual es portador.

2.3. Ejemplos de caminos didácticos

Aun siendo conscientes de que no son exhaustivos, a continuación se ilustran algunas actividades educativo-didácticas extraídas de los tres volúmenes y agrupadas con el criterio de uniformidad del IEG en el que se inspira cada uno de ellos. La necesidad de claridad sugiere anteponer un marco de unión a la descripción, que facilite el uso de las actividades por parte de los y las docentes, brindando interpretaciones con las que identificar potencialidades similares en otras propuestas que no están incluidas en esta guía. Se indican los volúmenes y los capítulos de referencia de las actividades.

2.3.1. Descentralización

Título de la actividad **Calendarios antiguos**

<i>Ubicación</i>	Volumen 1; capítulo 3.
<i>Objetivo de la actividad</i>	Conocer diversos sistemas de escaneo del tiempo, detectar similitudes y diferencias, sentirse parte de la comunidad humana y comprender que el propio sistema de medición del tiempo es solo uno entre muchos.
<i>Diferencia con actividades tradicionales con el mismo objetivo</i>	Las actividades enfocadas a la medición del tiempo presentes en los libros de texto toman en consideración solo un sistema de referencia temporal, generalmente el del grupo humano al que se pertenece por una cuestión de tipo geográfico (país y/o región del mundo), cultural, económico (regiones “desarrolladas”) del período en el que vive.
<i>Coherencia con la construcción de competencias de ciudadanía global</i>	La actividad incita al alumnado a tomar conciencia de la pluralidad de puntos de vista y de la no centralidad o exclusividad del propio: esto da lugar a actitudes de reconocimiento de la otra persona y respeto por la diversidad de la que es portadora.
<i>Actividades similares en el libro</i>	Volumen 1, Capítulo 3, <i>El sistema tributario</i> ; Volumen 1, capítulo 3, <i>El desarrollo de las matemáticas</i> .

La actividad se puede desarrollar en dos fases. Una orientada a promover el conocimiento de la existencia de sistemas de referencia horaria, se estructura sobre la recogida en una tabla de doble entrada contenida en las leyendas que acompañan a cada calendario y su cotejo con varios criterios (número de días, lugar de creación, etc.). Otra, orientada a solicitar las habilidades de descentralización funcional a la construcción de competencias ciudadanas, podría invitar al alumnado a pensar en sí mismo como perteneciente a uno de los grupos que redactaron los calendarios (egipcios, mayas, sumerios, etc.) y a utilizar esas referencias temporales para describir la ubicación de eventos y fenómenos de la propia vida (nacimiento, inicio del camino escolar, etc.). Una alternativa podría ser hacer un debate en el aula para detectar cuestiones críticas en el sistema de medición del tiempo del grupo al que pertenecen que no se encuentran en otros calendarios. Esta actividad potencia las competencias de descentralización inherentes a la propuesta de trabajo a través de la metodología⁶ que, por sus características, incrementa la efectividad en relación a la adquisición de competencias ciudadanas.

⁶ <https://www.tecnicaldellascuola.it/cose-la-metodologia-didattica-chiamata-debate>

Título de la actividad El libro de un corsario turco

<i>Ubicación</i>	Volumen 2; capítulo 1.
<i>Objetivo de la actividad</i>	Reconocer el papel de la cultura de la comunidad a la que se pertenece en la visión de la realidad para reflexionar sobre la relatividad de los puntos de vista y sobre la importancia de asumir la de los y las demás para construir escenarios de diálogo.
<i>Diferencia con actividades tradicionales con el mismo objetivo</i>	Entre los mapas generalmente disponibles en las aulas escolares y utilizados en la docencia no se incluyen productos contruidos por cartógrafos "empíricos" (Piri Reis es un pirata), de culturas y orígenes diferentes a los suyos según el criterio del tiempo, el espacio y, aquí también de cultura.
<i>Coherencia con la construcción de competencias de ciudadanía global</i>	La actividad anima al alumnado a tomar conciencia de la existencia de formas de leer la realidad diferentes a la propia y promueve la capacidad de coordinar su propia visión del mundo con la de otras personas desplazadas espacialmente, cultural y temporalmente distantes.
<i>Actividades similares en el libro</i>	Volumen 1, Capítulo 1, <i>Cazadores y recolectores de hoy</i> ; Volumen 1, Capítulo 2, <i>Los efectos negativos de la agricultura</i> ; Volumen 1, Capítulo 3, <i>La esclavitud actual</i> .

La actividad sugiere observar las representaciones de las ciudades de Alessandria y Pescara y compararlas para detectar similitudes y singularidades. La comparación debe ser guiada por cada docente, a fin de razonar sobre la influencia de factores culturales y cognitivos en la representación de las cartas. Cabe señalar, de hecho que, en ambos casos, los edificios urbanos tienen cubiertas bulbosas, propias de la cultura islámica de Piri Reis, su autor, aunque ninguna de las dos ciudades estaba dominada por musulmanes en ese momento. Incluso considerando el aspecto cognitivo-espacial de las representaciones, las tensiones sobre la descentralización son interesantes: ambos asentamientos se representan mirándolos desde la costa. La elección de esta perspectiva, probablemente por la condición de navegante del pirata, impone un aplastamiento de las vías fluviales, la distorsión de los propios edificios, la transgresión del orden de las perspectivas. Así, por ejemplo, las palmeras de la primera carta son tan grandes como las colinas en una de las cuales ondea una bandera islámica.

Título de la actividad

Resistencia femenina contra la desigualdad

<i>Ubicación</i>	Volumen 2, capítulo 2.
<i>Objetivo de la actividad</i>	Promover el conocimiento de los estereotipos relacionados con el género femenino y el rol de la mujer en revueltas y/o manifestaciones encaminadas a reducir la desigualdad social y tomar conciencia de la importancia de observar los hechos históricos desde diferentes puntos de vista y superar la fijeza de pensamiento.
<i>Diferencia con actividades tradicionales con el mismo objetivo</i>	El tema del malestar social generalmente se trata en los libros de texto escolares solo desde el punto de vista masculino. No se menciona el aporte del componente femenino de la sociedad, que también indiscutiblemente ha jugado un papel fundamental en todos los enfrentamientos políticos y sociales en todas las regiones del planeta y en todos los tiempos, incluido el de las grandes guerras mundiales. Igualmente infrecuente es la reflexión sobre los estereotipos de género y los efectos que tienen en relación con la igualdad y la justicia social.
<i>Coherencia con la construcción de competencias de ciudadanía global</i>	La propuesta abre reflexiones sobre la marginalidad que, a lo largo del tiempo, ha caracterizado a las mujeres, muchas veces excluidas del relato de la historia. El cambio del punto de vista directo, el reconocimiento y el respeto de todos los miembros de la comunidad humana está acreditado por la reflexión sobre los estereotipos de género.
<i>Actividades similares en el libro</i>	Volumen 3, Capítulo 1, <i>El viaje de los condenados</i> ; Volumen 2, Capítulo 2, <i>El Debate de Valladolid</i> ; Volumen 2, Capítulo 3; <i>Del trabajo manual a las máquinas</i> ; Volumen 2, Capítulo 1, <i>El sistema feudal</i> .

La lectura de la fuente histórica, su comprensión y análisis avalados por el ejercicio de opción múltiple sugerido son ya actividades que favorecen la descentralización del alumnado, que tiene la oportunidad de competir con una perspectiva inusual y sin precedentes de la narrativa de las revueltas de la época. Sin embargo, la capacidad de adoptar una perspectiva diferente a la suya podría ejercitarse aún más pidiendo al alumnado que se imagine a sí mismo como Joanna Ferrour, la protagonista de la fuente histórica, para contar la revuelta que ella dirigió desde su punto de vista. Ponerse en los zapatos de otra persona siempre es una buena estrategia para acostumbrarse a ver la realidad adoptando la mirada de los y las demás.

Título Un día sin electricidad

<i>Ubicación</i>	Volumen 3, capítulo 1.
<i>Objetivo de la actividad</i>	Conocer formas alternativas de cubrir las necesidades energéticas diarias, reconociendo su vigencia en términos de menor impacto ambiental y promoviendo su adopción, casando un estilo de vida más respetuoso con la naturaleza, con los y las demás.
<i>Diferencia con actividades tradicionales con el mismo objetivo</i>	El tema del suministro de energía suele presentarse como un problema a escala regional o global ligado a la escasez de hidrocarburos, los altos costos de las energías alternativas o los riesgos de la energía nuclear.
<i>Coherencia con la construcción de competencias de ciudadanía global</i>	En este caso, la reflexión es sobre los hábitos de la persona, sobre su aportación concreta y el foco está en las posibles alternativas, no en el problema en sí. La descentralización conduce a la ciudadanía ya que permite al sujeto salir de la fijeza de sus hábitos cotidianos, para orientarse hacia un estilo de vida sostenible.
<i>Actividades similares en el libro</i>	Volumen 2, Capítulo 3, <i>Innovaciones tecnológicas y laborales</i> .

En esta actividad, la descentralización incide directamente en la propia persona, quien no está llamada a tomar el punto de vista de las demás, sino a imaginarse en situaciones y ante elecciones distintas a las habituales. De esta forma se ve llevada a cuestionar su punto de vista personal, a repensar el impacto de ciertas acciones y oportunidades que se dan por sentadas. La conciencia de la cantidad de electricidad consumida en el transcurso de un solo día sugerida en la primera parte de la actividad introduce la idea, desarrollada en la segunda, de la posibilidad de utilizar fuentes alternativas o realizar acciones diferentes (pero similares) a las habituales) que no requieren energía.

El o la docente puede abrir otras vías de reflexión, por ejemplo, haciendo que el alumnado considere que, en el mundo y en la historia, existen grupos humanos vistos en ocasiones como "incivilizados" o "poco civilizados", cuya demanda diaria de electricidad es menor -y, por tanto, más sostenible- de la necesaria para vivir en países "civilizados" y que de estos grupos se puedan aprender actitudes y reflexiones orientadas a la responsabilidad hacia el planeta.

2.3.2. Transcendencia-Interdependencia

Título de la actividad **Flujos de energía**

<i>Ubicación</i>	Volumen 1, capítulo 1.
<i>Objetivo de la actividad</i>	Conocer las relaciones visibles e invisibles que unen los elementos de un ecosistema pequeño, reconociendo su importancia en relación al bienestar de todos y al equilibrio del propio ecosistema, para captar la red de interdependencias en la que cada habitante del planeta vive y fomenta la capacidad de comportarse de manera coherente con esta conciencia.
<i>Diferencia con actividades tradicionales con el mismo objetivo</i>	La identificación de los elementos que componen un ecosistema terrestre, sean grandes o pequeños, se propone generalmente como una lista de los bióticos divididos por los abióticos, independientemente de las numerosas relaciones que existen entre unos y otros.
<i>Coherencia con la construcción de competencias de ciudadanía global</i>	La reflexión sobre la importancia de las interacciones que existen dentro de un sistema y sobre los efectos provocados por una variación, aunque sea pequeña, hace referencia a la idea de que cada persona es parte de un sistema y una serie de sistemas en relación entre sí. Sentirse parte de estas redes fomenta un sentido de responsabilidad y ciudadanía global.
<i>Actividades similares en el libro</i>	Volumen 2, Capítulo 1, <i>Dos ciudades mercantes</i> ; Volumen 3, Capítulo 2, <i>La presa de las Tres Gargantas</i> .

La actividad propone completar la imagen, insertando el papel que juega cada elemento en el equilibrio del ecosistema. La invitación a centrar la atención en la función de cada componente es más eficaz que pedir al alumnado que identifique a cada uno por su nombre. El énfasis en la contribución de cada elemento a este equilibrio introduce mejor la idea de que cada miembro es esencial para la vida y el bienestar de todos los demás. Esta consideración, que ya tiene numerosas implicaciones en relación a la educación para la ECG, se profundiza en el sentido de la responsabilidad al imaginar qué puede suceder una de las características (ej. la luz del sol) de este sistema cambie. Por tanto, la actividad tiene como objetivo que el alumnado reflexione sobre el hecho de que existen flujos invisibles que conectan componentes de un sistema, aparentemente sin relación entre sí, con relaciones sorprendentes e inesperadas. Cualquier ser humano no puede dejar de tener en cuenta que cada una de sus acciones y elecciones cotidianas se insertan en estos sistemas caracterizados por equilibrios muy delicados, que reaccionan y cambian de manera irreversible si se les impulsa de manera irrespetuosa.

Título de la actividad **Luchar contra las islas de plástico**

<i>Ubicación</i>	Vol. 2, capítulo 2.
<i>Objetivo de la actividad</i>	Promover la conciencia sobre el impacto ambiental que el uso diario y el abandono del plástico tiene en el ecosistema marino, para entender que cada gesto de aquí y ahora puede tener repercusiones dramáticas en otro lado y luego dentro de un sistema interrelacionado.
<i>Diferencia con actividades tradicionales con el mismo objetivo</i>	Las actividades que proponen reflexiones sobre el daño ambiental causado por el ser humano que aparecen en los manuales escolares suelen ser rígidas y fijas, todas enfocadas al daño en sí y no a las dinámicas que lo provocan. Mucho menos enfatizan las responsabilidades y acciones humanas que contribuyen a ese compromiso ambiental dado.
<i>Coherencia con la construcción de competencias de ciudadanía global</i>	También en este caso la idea de ciudadanía global se toma prestada de la de sentirse parte de un sistema interdependiente e interrelacionado, en el que los efectos de las acciones aquí y ahora se registran en un tiempo y lugar inesperados. Ciudadanía, transcalaridad y responsabilidad están vinculadas entre sí.
<i>Actividades similares en el libro</i>	Vol. 3, Capítulo 2, <i>La cadena del comercio mundial</i> .

La actividad se introduce mediante la observación de un mapa temático relacionado con el tema del narcotráfico: se requiere que el alumnado lo observe y responda algunas preguntas que le permitan de inmediato percibirse como un posible o potencial punto de la red de tráfico ilícito. Al hacerlo, se evita el riesgo de construir coartadas con respecto a dinámicas de las que muchos, aunque indirectamente, somos responsables. El mensaje que intentamos transmitir en esta primera parte de la actividad es que la existencia de alguien que vende drogas de forma ilegal presupone la de alguien más que alimenta estos comercios y los desarrolla, a través de una demanda de esos productos. La segunda parte de la actividad define mejor la transición del nivel global de la pregunta a la escala que afecta la experiencia del miembro individual de la comunidad humana. La lectura del texto y las preguntas relacionadas con él representan un intento de involucrar directamente al alumnado, a quien se le pide que tome una posición dentro del problema y se cuestione a sí mismo para encontrar cualquier contribución inconsciente a la dinámica del escenario mundial.

2.3.3. Cronoespacialidad

Título de la actividad **El shaduf**

<i>Ubicación</i>	Volumen 1, capítulo 1
<i>Objetivo de la actividad</i>	Conocer la diversificación, en el espacio y el tiempo, de una herramienta de riego (el shaduf) en la constancia de su uso, para captar cómo seres humanos incluso distantes, resuelven el mismo problema de manera similar y favorecen el sentido de pertenencia a la comunidad humana.
<i>Diferencia con actividades tradicionales con el mismo objetivo</i>	Cualquier análisis en profundidad de las herramientas utilizadas por las poblaciones antiguas se refiere a su difusión cronológica lineal o espacial, manteniendo las dos dimensiones separadas.
<i>Coherencia con la construcción de competencias de ciudadanía global</i>	Para que se forme, la idea global de ciudadanía debe estructurarse sobre operaciones cognitivas que permitan al alumnado percibirse como parte de la comunidad mundial. Encontrar un mismo instrumento, aunque con variaciones vinculadas al contexto, en varias partes del planeta y en diferentes momentos, favorece la formación del sentido de pertenencia.
<i>Actividades similares en el libro</i>	Volumen 1, capítulo 1; <i>El sistema de tala y quema</i> ; <i>La historia del arado</i> ; Volumen 2, Capítulo 2, Bancos a través de las edades.

La actividad presenta una serie de imágenes que ilustran formas y usos de una herramienta de riego ya utilizada en el Antiguo Egipto: el shaduf. La propuesta es colocar cada imagen adecuadamente en el planisferio, después de leer el pie de foto que contiene información espacial y temporal sobre el uso del instrumento. Al realizar estas operaciones, el alumnado se da cuenta de que las comunidades distantes en el tiempo y espacialmente desplazadas identifican formas similares de resolver el mismo problema. Si es adecuadamente guiada por el o la docente, esta conciencia tiende a promover el sentido de pertenencia a la comunidad mundial por parte del alumnado, quien capta la uniformidad de las necesidades humanas en la diversificación de las respuestas relativas debido, por ejemplo, a factores culturales o contextuales. El o la docente puede continuar la actividad, pidiendo al alumnado que hipotetice los caminos de difusión en el tiempo del *shaduf* y que imagine los intercambios que tuvieron lugar entre diferentes grupos humanos que lo permitieron. Así, se resalta la indispensabilidad y positividad de la migración que, junto con el movimiento de seres humanos, mueve ideas, información, soluciones a problemas similares para todas las personas.

Título de la actividad **Banderas de los movimientos de la década de 1960**

<i>Ubicación</i>	Volumen 3, capítulo 1.
<i>Objetivo de la actividad</i>	Promover la conciencia de la convivencia en los diferentes ámbitos del mundo de eventos orientados a la adquisición de derechos por parte de componentes sociales que adquieren diferentes formas en relación al contexto, pero unidos por intenciones comunes. Una conciencia que puede ayudar a desarrollar un sentido de pertenencia a la comunidad mundial.
<i>Diferencia con actividades tradicionales con el mismo objetivo</i>	La serie de manifestaciones de los años sesenta se desarrolla y presenta utilizando la dirección temporal o la dimensión espacial.
<i>Coherencia con la construcción de competencias de ciudadanía global</i>	La actividad está vinculada a la construcción de competencias ciudadanas a través del contenido de la oferta laboral, enfocada en los derechos de diversos componentes de la sociedad mundial. Luego hay una referencia más implícita, ligada a la cronoespacialidad: la contextualidad de los fenómenos en la diversificación de sus expresiones promueve, una vez más, el sentido de pertenencia a una comunidad ampliada.
<i>Actividades similares en libro</i>	Volumen 1, Capítulo 1, <i>Modelos económicos</i> ; Volumen 3, Capítulo 2, <i>Muros en el mundo</i> .

La actividad busca obtener información a partir de la lectura de fuentes: fotografías de las pancartas de movimientos de protesta por la adquisición de derechos en los 60. El alumnado está llamado a observar las imágenes, a decodificarlas para obtener información, también con la ayuda de las leyendas que acompañan a cada una de ellas. La segunda parte de la actividad pide anotar en un planisferio los lugares donde se tomaron las fotografías y realizar investigaciones para descubrir otras manifestaciones ubicadas espacialmente y que ocurrieron en el mismo marco temporal que las propuestas. Al colocar los lugares de las fotos en el papel, el alumnado se da cuenta de que, a pesar de la diversificación de las expresiones y las razones que los motivaron, los movimientos de protesta han involucrado a numerosos grupos sociales, que durante más de un período se han unido en diferencias crono espaciales. El reconocimiento de la existencia de necesidades comunes en diferentes lugares y épocas coloca a cada estudiante en las condiciones cognitivas y afectivo-emocionales para sentirse parte de la comunidad mundial.

2.3.4. Discontinuidad

Título de la actividad **El camino del Homo Sapiens**

<i>Ubicación</i>	Vol. 1, capítulo 1.
<i>Objetivo de la actividad</i>	Promover el conocimiento del camino de la hominización, el reconocimiento de su no linealidad para promover la conciencia de que cualquier proceso nunca es inevitablemente progresivo, sino que admite retrocesos, desviaciones inesperadas y cuestiones críticas.
<i>Diferencia con actividades tradicionales con el mismo objetivo</i>	En los libros de texto escolares en uso, el proceso de homologación se presenta generalmente como lineal, progresivo; todas aquellas personas que se parecen, por hábitos, tradiciones, forma de vestir, a las etapas evolutivas más alejadas del presente tienden a ser percibidas por el alumnado como incivilizados, primitivos, en el sentido despectivo del término.
<i>Coherencia con la construcción de competencias de ciudadanía global</i>	La actividad favorece el reconocimiento del valor de la diversidad, el sentido de respeto por quienes viven de manera diferente, la superación de estereotipos determinados por la forma en que viven hoy algunos grupos humano
<i>Actividades similares en el libro</i>	Volumen 1, Capítulo 2, <i>Cómo las plantas silvestres se convirtieron en trigo.</i>

La observación cuidadosa de la infografía favorece el desarrollo de reflexiones importantes: en primer lugar, permite detectar de inmediato el carácter "tupido" del proceso de hominización. Esta conciencia anula la idea de linealidad del desarrollo, al final de la cual se encontraría el ser humano "moderno y civilizado" y, en segundo lugar, revoluciona la concepción de que todo lo que viene después es inevitablemente mejor que lo que le precede. Aplicado a algunos descubrimientos tecnológicos de la modernidad, por ejemplo el dispositivo atómico, el principio es válido e interesante, en la medida en que redefine tanto el concepto de progreso como el de desarrollo. La infografía también promueve reflexiones sobre la cantidad y calidad de las distintas herencias genéticas que todo ser humano lleva consigo, refutando la idea de que cada persona es monolítica, resultado inevitable de un desarrollo sin tropiezos.

Título de la actividad **Sociedades matriarcales**

<i>Ubicación</i>	Vol. 1, capítulo 2.
<i>Objetivo de la actividad</i>	Promover el conocimiento de la existencia de los grupos matriarcales en el mundo actual y captar su valor, comprender que la gestión femenina de la sociedad no está ligada solo al pasado y superar las ideas sexistas que asocian el desarrollo humano con el género masculino de los gobernadores comunitarios.
<i>Diferencia con actividades tradicionales con el mismo objetivo</i>	Las sociedades lideradas por mujeres, si se las trata, se presentan como pertenecientes al pasado, como si pudieran ubicarse en una etapa intermedia del desarrollo humano, ciertamente no en la actual que, por otro lado, se beneficiaría de la superioridad de la gestión masculina.
<i>Coherencia con la construcción de competencias de ciudadanía global</i>	La actividad cruza los objetivos de la ciudadanía global a través de la conciencia de la relevancia del papel de la mujer. Para ello, valora su aporte en relación al bienestar de la comunidad, y reconoce su capacidad de gestión, respetando su importancia.
<i>Actividades similares en el libro</i>	Volumen 3, Capítulo 2, <i>Mujeres trabajando por la sostenibilidad</i> .

La observación del mapa temático y la encuesta de sociedades matriarcales permiten al alumnado comprender cómo estos grupos no solo están ubicados en países menos desarrollados, sino también en aquellos con economías fuertes e industriales, como Canadá. Esta consideración es coherente con el mensaje de discontinuidad que promueve la primera pregunta de la actividad, que encuentra otras confirmaciones en la propuesta de trabajo de la tercera propuesta. De hecho, la invitación a buscar noticias sobre las comunidades matriarcales que aún existen en la actualidad y el intercambio de los resultados de las investigaciones entre el alumnado reclama otra forma de discontinuidad funcional para superar la idea de que el progreso y el bienestar son prerrogativas de países con solo gobernadores masculinos. La segunda pregunta apunta a mostrar cómo existe un claro predominio de la presencia de gerencias masculinas entre las comunidades humanas del mundo. La discontinuidad también está implícita en esta propuesta, ya que abre una reflexión sobre los efectos, que se pueden encontrar hoy, de la prevalencia de estilos de gobernanza masculinos.

2.3.5 Responsabilidad

Título de la actividad **Carbón: tiempo de la naturaleza y tiempo del ser humano**

<i>Ubicación</i>	Vol. 2, capítulo 2.
<i>Objetivo de la actividad</i>	Promover la conciencia de la capacidad del ser humano para destruir reservas de carbón centenarias en muy poco tiempo, para captar responsablemente el alto impacto en la naturaleza y cambiar su comportamiento y tomar decisiones con visión de futuro.
<i>Diferencia con actividades tradicionales con el mismo objetivo</i>	En las actividades habitualmente recogidas en los libros de texto escolares, la cuestión de la explotación de los recursos por parte del ser humano se retorna como consecuencia de un desarrollo económico presentado casi como inevitable. No se menciona la discrepancia entre la velocidad de las acciones humanas y los largos tiempos de regeneración de la naturaleza.
<i>Coherencia con la construcción de competencias de ciudadanía global</i>	La propuesta activa la responsabilidad a través de la conciencia del alto impacto que cada ser humano tiene sobre el resto de la naturaleza: a través de esta consideración, la propuesta de trabajo introduce la conciencia de ser ciudadanos del mundo y vivirlo con otras personas con los mismos derechos.
<i>Actividades similares en el libro</i>	Volumen 3, Capítulo 1, <i>Agricultura tradicional e intensiva: efectos sobre la biodiversidad</i> .

En la historia de la humanidad, el carbón ha representado un recurso energético esencial para las actividades y para el desarrollo económico. Partiendo del reconocimiento de la importancia de esta fuente energética, la propuesta de trabajo centra su reflexión en la discrepancia existente entre la capacidad regenerativa de la naturaleza destinada a recrear depósitos de carbón y la velocidad con la que el ser humano ha dilapidado estas reservas. En poco tiempo, la demencial explotación de los yacimientos de carbón por parte de quienes habitan algunos países del mundo -a los que hoy, además, nos referimos como “más desarrollados”- ha anulado la posibilidad de tener la fuente de energía para quienes vivirán en el futuro en el planeta. Todo el peso de esta responsabilidad está bien traducido y transmitido por la segunda parte de la propuesta de trabajo, que consta de una página con una serie de pequeños segmentos. Veinticinco páginas de estos segmentos corresponden al tiempo de creación de las reservas: solo uno de esos segmentos es, sin embargo, suficiente para que el ser humano los lleve al agotamiento.

Título de la actividad **Día de sobre exceso**

<i>Ubicación</i>	Vol. 3, capítulo 2.
<i>Objetivo de la actividad</i>	Promover el conocimiento del día del año en que se terminan las reservas biológicas regeneradas por el planeta y comienzan a consumirse los recursos del próximo año. Reconocer que, debido a la explotación humana, esta fecha se anticipa progresivamente, para desarrollar un sentido de responsabilidad y adoptar comportamientos acordes con el escenario de sustentabilidad.
<i>Diferencia con actividades tradicionales con el mismo objetivo</i>	La cuestión de la relación entre las necesidades humanas y los recursos se suele abordar desde el punto de vista de los y las habitantes del planeta y no desde el de las reservas que se están reduciendo, poniendo en riesgo la vida de quienes vivirán después.
<i>Coherencia con la construcción de competencias de ciudadanía global</i>	La actividad fomenta el sentido de responsabilidad y ayuda a tomar conciencia del impacto de las acciones individuales en relación con el bienestar del planeta, de las demás personas, incluso de las que vendrán después de nuestro tiempo.
<i>Actividades similares en el libro</i>	Volumen 2, Capítulo 1, <i>Los humanos cambian el planeta.</i>

La actividad propone observar la infografía que resume la diferenciación del Overshot Day en todo el mundo: luego se le pide al alumnado que responda a algunas preguntas, incluida la identificación de la posición de su país de residencia en el gráfico, la imaginación de los estilos de vida de los países que primero y/o último se quedan sin recursos anuales, la comparación entre estos modos de vida, la reflexión sobre qué hacer. La propuesta de trabajo fomenta la responsabilidad de la persona individual, pero sin dejarla sola en la conciencia de sus propias valoraciones y estimaciones erróneas de la disponibilidad de recursos. De hecho, entre las sugerencias finales, se propone una reflexión proactiva, en la que la persona se cuestione para comprender si y cómo puede cambiar su estilo de vida para hacerlo más acorde con las necesidades del planeta y las de las demás personas.



3. Reflexiones finales y oportunidades de uso

La pandemia desencadenada por la propagación del virus COVID-19 a partir de enero de 2020 ha generado la necesidad de adoptar la enseñanza a distancia (en adelante EAD) y elegirla como sustituto temporal de la presencial desarrollada en el aula. La EAD ha cambiado por completo la situación de enseñanza-aprendizaje, ha cambiado la relación entre docente y alumnado, privando a este último de la oportunidad de aprender nuevos conocimientos de sus pares y beneficiarse de las ventajas derivadas de la circularidad de la información y la comparación de puntos de vista.

En esta circunstancia, los materiales de apoyo habitualmente utilizados en la escuela han mostrado toda su inadecuación: en particular, los libros de texto escolares han destacado sus límites ligados a la rigidez y linealidad que muchas veces los distinguen.

Todas las partes constitutivas del manual *Una historia global de la humanidad*, por el contrario, ofrecen ideas educativas que también se pueden utilizar en la EAD y, en particular:

- **Los mapas** funcionan no solo como plataformas para un diálogo entre docentes y alumnado a partir de la dinámica pregunta-estímulo y respuesta, sino que ofrecen múltiples oportunidades para construir conocimiento de forma activa: a partir de la observación y cuestionamiento de los fenómenos representados en su desarrollo espacial y temporal, se anima al alumnado a formular hipótesis de forma autónoma, activando el razonamiento histórico-geográfico en la mejora de su riqueza de conocimientos y experiencias personales;
- **las actividades educativo-didácticas** están estructuradas de forma abierta: no solo son funcionales para la consolidación, recuperación o mejora del conocimiento, sino que están orientadas a abrir caminos de investigación que dejen espacio para la profundización personal,

también realizada de forma diferida y autónoma con respecto a la situación de enseñanza-aprendizaje;

- **la articulación por temas** particulares de la narrativa histórica del manual acredita esta omnipresente flexibilidad de sus páginas y coloca a cada docente en la condición de poder alcanzar los objetivos del relato, potenciando el enfoque interdisciplinario y transversal de sus propuestas;
- **los estímulos para la investigación en la web**, finalmente, garantizan la actualización constante y sistemática de datos y descubrimientos, pero también ofrecen oportunidades para que el alumnado se mida con la metodología de la investigación histórica, asumiendo un papel protagonista en la construcción del conocimiento individual.

En consideración a su configuración como instrumento dotado de flexibilidad y novedad, el manual interactúa, por tanto, también con nuevas formas de enseñanza, manteniendo la fe en su finalidad principal: favorecer la formación de hábitos mentales descentralizados, respetuosos de cada persona, de la otra, del 'punto de vista del resto y entorno de vida, capaz de gestionar los recursos en el presente, inspirándose en el pasado para construir un futuro posible y sostenible.



4. Bibliografía y sitografía

- Ministerio de Educación, Universidad e Investigación, *Indicaciones para el plan de estudios del primer ciclo de educación*, Roma, 2012.
- Morin E., *Los siete conocimientos necesarios para la educación del futuro*, París, UNESCO, 1999.
- UNESCO, *Educación para la ciudadanía mundial. Temas y objetivos de aprendizaje*, París, 2015