



UNIVERSIDAD MICHUACANA DE SAN NICOLAS DE  
HIDALGO  
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES HISTÓRICAS  
MAESTRIA EN ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

# **UNA APROXIMACIÓN A LA COMPRENSIÓN DEL MUNDO CONTEMPORÁNEO EN EL AULA**

**“PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA DE LA  
HISTORIA UNIVERSAL EN EL BACHILLERATO NICOLAÍTA”**

TESIS QUE PRESENTA:  
LÁZARO SALAZAR CHAVEZ

PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRO EN ENSEÑANZA DE LA  
HISTORIA

ASESOR DE TESIS: DR. MARCO ANTONIO LANDAVAZO ARIAS

*MORELIA MICHUACÁN INVIERNO DE 2012*

## INDICE

DEDICATORIA.....	3
AGRADECIMIENTOS.....	4
INTRODUCCIÓN.....	5

### PRIMER CAPITULO

1. CONSIDERACIONES PRELIMINARES SOBRE EL BACHILLERATO NICOLAITA Y EL PROGRAMA DE HISTORIA UNIVERSAL II	
1.1 Sus orígenes.....	10
1.2 Estructura y funcionamiento.....	22
1.3 Contextos, reflexiones y sugerencias en torno al programa de Historia Universal II del bachillerato Nicolaita.....	28

### SEGUNDO CAPITULO

2. ORIENTACIONES METODOLÓGICO-CONCEPTUALES, PARA EL DISEÑO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA.	
2.1 Las bases metodológicas .....	42
2.2 Las influencias Psicopedagógicas .....	57
2.3 Los referentes didácticos .....	67
2.4 Los fundamentos Historiográficos .....	74

### TERCER CAPITULO

3. " <i>DESDE EL GENOCIDIO SERBIO AL HOLOCAUSTO JUDIO</i> " DISEÑO, DESGLOSE Y EXPOSICIÓN DE UNA UNIDAD DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA UNIVERSAL CONTEMPORANEA	
3.1 Título e Índice.....	80
3.2 Introducción.....	82
3.3 Presentación.....	89

3.4 Ubicación y Temporalización.....	91
3.5 Justificación.....	92
3.6 Objetivos.....	94
3.6.1 Estimuladores de de capacidades cognitivas	
3.6.2 Estimuladores de capacidades Socio-afectivas)	
3.7 Formación en competencias ciudadanas.....	96
3.8 Aprendizaje de Contenidos .....	97
3.8.1 Conceptuales	
3.8.2 Procedimentales	
3.8.3 Actitudinales	
3.9 Metodología.....	102
3.10 Evaluación diagnóstica.....	103
3.11 Secuenciación de las actividades de Aprendizaje.....	108
3.12 Criterios de Evaluación .....	165
3.12 Recursos Didácticos para el Profesor.....	171

#### CUARTO CAPITULO

4. APLICACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA Y EVALUACIÓN DE RESULTADOS.	
4.1 La Escuela Preparatoria Lic. Eduardo Ruiz (Historia, espacio, relaciones escolares y protagonistas en la intervención educativa) .....	172
4.2 La respuesta de los alumnos ante la aplicación de la Unidad Didáctica “ <i>Desde el Genocidio Serbio al Holocausto Judío</i> ” a través del guión del dialogo educativo.....	177
4.3 Interpretación de los datos obtenidos, tras el ejercicio operativo-experimental en el aula .....	209
A MANERA DE CONCLUSION.....	216
BIBLIOGRAFÍA.....	220

## DEDICATORIA

Para Lucinda, mis padres y mis hermanos, que ya sea cerca o a la distancia, se que siempre están conmigo.

## AGRADECIMIENTOS

Tengo que agradecer primero a mis alumnos y alumnas de la generación 2010-2011 de primer semestre de la Escuela Preparatoria “Lic. Eduardo Ruiz”, de la Ciudad de Uruapan, que sin ellos ésta experiencia en el aula jamás se hubiera materializado en una propuesta didáctica para el profesorado de educación media.

Agradezco a la Secretaría de Educación en el Estado de Michoacán (SEE) y a su Secretaria la Maestra Graciela Carmina Andrade García Peláez.

Agradezco a la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH) y a su Rectora la Doctora Silvia Figueroa Zamudio.

Agradezco al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) y a su Director el Doctor Luis Gil Cisneros.

Agradezco a mis autoridades educativas en turno de mis centros de trabajo, al Profesor Luis Manuel Sánchez Rojas y al Maestro José Vega López, por su respaldo institucional.

Agradezco al Dr. Napoleón Guzmán Ávila por intervenir con su desinteresado apoyo para la tramitación de mi licencia laboral ante las autoridades universitarias.

Agradezco al cuerpo académico de la Maestría en Enseñanza de la Historia, por reeducar mi pensamiento histórico y mi práctica docente, en especial a la Dra. Dení Trejo Barajas, al Dr. Francisco Javier Dosil Mansilla y a la Mtra. Juana Martínez Villa.

Agradezco a Ernesto Guillen Calderón, asistente de la coordinación del Programa de la Maestría en Enseñanza de la Historia, por su incondicional atención a nuestras necesidades administrativas y escolares.

Agradezco a la Mtra. Gracia Margarita Mendoza Bolio y al Dr. Miguel Ángel Urrego Ardila, lectores de mi tesis, por sus críticas, correcciones y orientaciones académicas.

Finalmente agradezco al Dr. Marco Antonio Landavazo Arias, Director y asesor de esta tesis, por su persistente acompañamiento académico en la construcción de esta investigación.

# INTRODUCCIÓN

¿Tiene alguna importancia el aprendizaje y la enseñanza de la Historia del mundo contemporáneo como asignatura en los jóvenes de educación media? La respuesta es insustituiblemente un sí, ésta desde su función social día a día se convierte en un referente valioso para la formación de ciudadanos en el aula, con un conjunto de saberes que le forjan al estudiantado criterios para comprender, explicarse e intervenir responsablemente en la sociedad en la que conviven con otros individuos. Difícilmente los educandos podrán encontrar el hilo negro de las razones que causan los problemas actuales en el mundo, o de adentrarse en el desmenuzamiento de los hechos, fenómenos o procesos históricos complejos y lejanos en el espacio y muy remotos en el tiempo, pero eso sí, la *Nueva Historia* si permite comprender las claves del funcionamiento social en el pasado. Tal y como lo señala Joaquín Prats Cuevas, “*La Historia es un inmejorable laboratorio de análisis social*”<sup>1</sup>, en el que sometemos a reflexión los conflictos de las sociedades de otros tiempos y así nos ayuda a entender la complejidad de cualquier acontecimiento social, político o económico reciente.

En esta propuesta desarrollada se persigue un nodal objetivo, emplear la Historia como asignatura escolar para la comprensión del presente, sabemos que la historia no explica el presente sino el pasado, pero conociendo la actividad humana pretérita se puede comprender nuestra realidad social inmediata, ya que no hay nada en el presente que no pueda ser comprendido mejor a través del pasado. La Historia no tiene la pretensión de ser la "única" disciplina que intenta ayudar a comprender el presente, pero puede afirmarse que, con ella, la comprensión del presente cobra mayor riqueza, elementos y relevancia.

Intentamos que la Historia sea como una nueva empresa razonada de análisis, como lo señala el historiador francés Marc Bloc, que esta disciplina la conviertan nuestros alumnos y alumnas de educación media, en un ejercicio de análisis de gran contemporaneidad, solo así se puede facilitar en ellos, la comprensión de sus propias raíces culturales y de la herencia común, atendiendo que también existen culturas distintas entre

---

<sup>1</sup> Prats Cuevas, Joaquín, Entrevista hecha por la revista “Escuela”, 21 de junio de 2007, no. 3753, p. 22, en línea: [www.uab.histodidactica.es](http://www.uab.histodidactica.es)

nuestros educandos y estas debieran de ser contempladas y contextualizadas en el discurso histórico que se construye en el aula a partir del reconocimiento y reivindicación de la diversidad cultural y social. La Historia Universal Contemporánea en términos generales busca conocer y entender a los pueblos y países del mundo de hoy, con la finalidad de que esta asignatura sirva entre nuestros estudiantes como una confiable herramienta para ayudar a valorar a las demás sociedades del mundo.

Estas son solo algunas generalidades de la relevancia que cobra la didáctica de la historia en nuestros días, pero es prudente que vayamos particularizando nuestros comentarios en torno al estudio realizado en forma concreta y que hasta este momento ha sido el catalizador que nos ha colocado ante una innovadora forma de acercar el conocimiento histórico a los estudiantes.

La inquietud y compromiso científico, nace por supuesto de una necesidad profesional, la manera de ofrecer una alternativa didáctica que pueda mejorar los resultados en los aprendizajes de los estudiantes de educación media y en particular del bachillerato con fines universitarios, enfocados a la adquisición de algunos saberes básicos sobre la Historia Universal Contemporánea.

La tarea que nos pusimos, fue realizar una investigación educativa sustentada en la acción y la reflexión porque el método de la investigación-acción genera mejorables ambientes educativos cuando partimos de experiencias problemáticas en el aula y regresamos a ella con transformadas resoluciones que vuelven a afectar beneficiosamente nuestra práctica docente, esta metodología nos permite actuar responsablemente como verdaderos profesores-investigadores, actuando como un docente intelectualmente comprometido, es decir atendiendo nuestro quehacer profesional en la docencia desde una perspectiva investigativa que nos conduzca a convertirnos en objeto de nuestra propio estudio. Lo que se propuso entonces es actuar en el aula con un fin, primero diagnosticar la realidad en el salón de clases, elaborar un instrumento didáctico operativo, intervenir en el aula con estos materiales de enseñanza, evaluar los resultados obtenidos en forma experimental, realizar un ejercicio de auto-reflexión y concluir con una aportación global

de los éxitos y fracasos obtenidos con la ejecución de la propuesta didáctica para la enseñanza de la Historia Universal Contemporánea.

Consideramos que la pertinencia y relevancia de este estudio radica, en las inmensas y variadas posibilidades que ofrecen el diseño y ejecución de una Unidad Didáctica para enriquecer nuestra práctica docente en el salón de clases, con ella pudimos favorecer tanto a los alumnos, que recibieron el beneficio de un conjunto de estrategias pedagógicas plenamente organizadas, como a los profesores que con una actitud preventiva en su quehacer educativo puedan aminorarán al máximo la improvisación irresponsable y contribuir a eliminar resultados especulativos que trae consigo el apostar al azar.

Por otra parte se pudieron establecer coincidencias comunes entre los objetivos que persigue un plan de estudios general para el bachillerato de la Universidad Michoacana y el planteamiento propuesto por el docente, después de un análisis y diagnóstico de su realidad, es decir de su alumnado y de su área de trabajo. Con este tipo de herramientas el profesor encontrará confianza y seguridad para facilitar el inicio, desarrollo y desenlace del proceso educativo.

Más aún sugerimos que en el diseño de esta propuesta didáctica, se inserten los contenidos históricos que exige el currículo, pero con una selección apropiada, para impedir la masificación de la información y favorecer al cumplimiento del programa escolar de Historia Universal II en tiempo y forma. pero también se coadyuvo en nuestros alumnos y alumnas la construcción y definición del sentido de pertenencia a su localidad, a su país y a su entorno mundial como una condición ciudadana que deben de poseer el estudiantado y, aunque toda sesión de Historia conlleve un tinte ideológico, las temáticas del siglo XX que son tratadas en este programa y en esta propuesta pedagógica se justifican porque les permitirá a los bachilleres, que “sean capaces de discernir, ante la gran cantidad de acontecimientos que se suceden con una velocidad vertiginosa que no sea un mudo testigo de la Historia, sino un sujeto participativo desde su posición de ciudadano”.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Salazar Sotelo, Julia, *Problemas de la enseñanza-aprendizaje de la Historia*, Universidad Pedagógica Nacional, México, 2001, p.73

Sobre la pertinencia del estudio de las disciplinas históricas en el Bachillerato, podemos asegurar que existe el suficiente argumento de pertinencia pedagógica, para que se justifique la enseñanza de la Historia Universal sin lugar a duda. De estas razones toda universidad pública ésta consciente que son necesarias estas áreas del conocimiento, en la formación del hombre integral.

La intervención educativa estuvo salpicada de las nuevas tendencias psico-pedagógicas que invitan a reconocer los procesos de enseñanza y aprendizaje, bajo las ópticas constructivistas y socioculturales, que convierten al educador en un orientador, en un facilitador o un guía que lidera la compleja actividad en el aula, por su parte el aprendizaje, se privilegia al depositar toda la atención en las capacidades cognitivas de los educandos estimulando la formación de conductas sociales responsables, es decir la incorporación y desarrollo de competencias ciudadanas. En este ambiente también se recoge la premisa de un trabajo colaborativo, que tienda a romper las barreras del aula y extender las acciones estudiantiles por la comunidad, favoreciendo una educación cien por ciento humanista.

El instrumento didáctico diseñado y puesto en operatividad experimental en dos grupos de adolescentes de 16 años, tuvo como principales objetivos histórico y didáctico, que el alumnado tuviera una aproximación a su realidad presente, haciendo un análisis de su pasado reciente, buscando en procesos históricos cercanos en el tiempo, las claves de las causalidades de los actuales problemas del mundo, además de emplear como referencia conceptual el termino *conflicto*, sobre todo para acceder a las contradicciones del devenir histórico y reconocer que parte del curso de la historia de la humanidad está condicionado por los ríspidos y complejos enfrentamientos de intereses entre los diferentes grupos sociales.

Finalmente la unidad didáctico-pedagógica para la enseñanza de la historia que se plantea en esta investigación, también incorporó una tendencia historiográfica rectora de los últimos contenidos de este programa de Historia para bachillerato, haciendo la incorporación de conceptos y visiones de la historia social en su particularidad de la

*historia desde abajo*, doctrina que tiende a privilegiar las vidas, las voces, las actividades y a resaltar el protagonismo de la gente *común y corriente*, la cual cientos de veces se ha separado de la historia oficial, por la introducción una historia político-diplomática y militar, en la que se le rinde culto al monumento de piedra, a la historia de bronce que enaltece a los grandes héroes, a los personajes “destacados”, del pasado humano, contra esa historia nos manifestamos en este modesto proyecto educativo, de ambiciones limitadas, pero de profundos compromisos sociales.

El esqueleto de este estudio se encuentra articulado de los siguientes compuestos, primero atendemos de manera preliminar en un primer capítulo una descripción de nuestro espacio y objeto de estudio, es decir del escenario educativo a donde se realizó este ejercicio basado en la investigación-acción y reflexión en el aula, aunado de un análisis del documento que ha servido como el programa académico tradicional para la enseñanza de la asignatura de Historia Universal II en el Bachillerato de la Universidad Michoacana. Segundo, nos dimos a la tarea de plantear todos los instrumentos teórico-metodológicos empleados, los cuales fueron de índole psicopedagógico, didáctico e historiográfico y que contribuyeron para confeccionar y sustentar la propuesta didáctica. En seguida se plantea el diseño del producto didáctico-pedagógico para la enseñanza de la Historia Universal Contemporánea, denominado “*Desde el Genocidio Serbio al Holocausto Judío*”, con una amplia gama de fundamentos didácticos, que desembocan en actividades de aprendizaje y productos de evaluación para el estudiantado. Por último, está un cuarto apartado, el capítulo de la narrativa de las experiencias obtenidas durante la ejecución de ésta Unidad Didáctica, a donde se emplean, analizan y reflexionan, pruebas de diagnóstico, opiniones del estudiantado interpretadas en gráficas, y reflexiones hechas en relación al empleo de un instrumento de análisis de la etnografía educativa, el *guión del dialogo educativo*, el cual conjuga el pensamiento y cuestionamiento del profesor y la óptica y abierta opinión de alumnos y alumnas. Para concluir se resaltan los éxitos, pero también fracasos de estas experiencias vividas en el acto educativo en un conjunto de breves conclusiones.

# PRIMER CAPITULO

## 1. CONSIDERACIONES PRELIMINARES SOBRE EL BACHILLERATO NICOLAÍTA Y EL PROGRAMA DE HISTORIA UNIVERSAL II

### 1.1 SUS ORÍGENES

Es oportuno aclarar de manera anticipada que al referirnos a la educación media-superior que imparte la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH), se deben de colocar en una justa dimensión histórica y etimológica los términos de Preparatoria y Bachillerato, los cuales han caído en el equivocado uso y tergiversación de su manejo y desubicación histórica, sobre todo al referirnos al origen tan remoto de las primeras labores educativas del Colegio de San Nicolás en el siglo XVI, pasando por los convulsos momentos de inestabilidad e irregularidad en el siglo XIX, y su transcurrir de reformas y crecimiento continuo e incorporación a la Universidad Michoacana, durante los siglos XX y XXI.

El antecedente más remoto de la educación media superior en México, tiene que ver con la incipiente definición de las instituciones republicanas independientes de principios del siglo XIX, lo que nos conduce a una educación aun controlada por la iglesia mexicana. En 1923 se elabora el Primer Reglamento de Instrucción Pública el cual norma la instrucción como pública y gratuita, y encomienda al Estado el cuidado de los colegios, que proporcionan estudios preparatorios<sup>3</sup>. sin embargo su consolidación se verá hasta que se hacen efectivos los esfuerzos educativos de Gabino Barreda, en 1867.

---

<sup>3</sup> Estos colegios eran el Seminario Conciliar, San Ildefonso, San Juan de Letrán, San Gregorio y el Colegio de Minería, éste último con un plantel y cuerpo docente laicos, en los cuales se enseñaban materias como: Teología, Jurisprudencia Canónica y Civil, Medicina, cirugía y farmacia y Ciencias Naturales, en estas escuelas se formaba a los hijos de una elite de adinerados criollos que haría estudios universitarios, Véase a: "La educación media superior: su construcción social desde el México Independiente hasta nuestros días", en: Villa Lever, Lorenza, *Los grandes Problemas de México, Educación*, (Alberto Arnaut y Silvia Giorguli, Coordinadores), Colegio de México, México, 2010, p. 271 y 272

Es a partir de un primer esfuerzo en 1833, en que después del triunfo efímero de la Primera Republica Federal, se constituyen a iniciativa de Valentín Gómez Farías y José María Luis Mora los primeros estudios preparatorios modernos de la historia de la educación media en México, con tan sólo 6 establecimientos en el país. Aunque el móvil principal de esta reforma educativa fue debilitar a la Universidad por ser este un “avispero” de conservadores y en consecuencia un “símbolo de todo lo retrogrado”<sup>4</sup> por lo cual se dio especial importancia a la educación primaria y normal, influenciada por un naciente Estado laico. Sin embargo, es hasta el decreto de ley del 2 de diciembre de 1867 después de constituir una comisión para discutir las condiciones de una ley de instrucción encabezada por Gabino Barreda en que se sientan las bases para el fomento de la educación media.

Estos proyectos se concretaron con la promulgación de la ley de 1869, en que se establecen las instituciones de Estudios Preparatorios fundándose la Escuela Nacional Preparatoria bajo la sombra del Positivismo, que estableció una rígida selección de ciencias en su diseño curricular. Esta escuela debía de desempeñar un rol protagónico en la homogenización de la educación profesional. “Sobre las bases del antiguo Colegio de San Idelfonso, la Escuela Nacional Preparatoria, hija predilecta de la restauración de la República, se iba a convertir muy pronto en la institución más prestigiada e importante del país y por lo mismo la mas atacada”.<sup>5</sup> La encomienda de la fundación y dirección se la destinó el presidente Juárez al Dr. Gabino Barreda y la incorporación de la doctrina comtiana, a la Educación Media, será fundamental en los próximos 50 años, la cual impactará de manera determinante en la definición de planes y programas de estudio en todo el país. “Barreda sustituye la escolástica por el método científico e insiste en la promoción del conocimiento, le imprime una visión enciclopédica de las ciencias y una base común de verdades, descuida la educación moral y humanista, así como la filosofía”.<sup>6</sup> Pero a pesar de las exigencias dogmáticas, experimentales y de razonamiento de la incorporación de la filosofía francesa al sistema educativo mexicano, se le imprimió un

---

<sup>4</sup> Vázquez, Josefina Zoraida, “El nuevo Estado y sus esfuerzos por organizarse, 1821-1856”, en *Nacionalismo y Educación en México*, México, COLMEX, 2005, p. 31

<sup>5</sup> Vázquez, Josefina Zoraida, “La nación liberal confía en la educación 1857-1889”, *OP Cit.*, p. 57

<sup>6</sup> Villa Lever, Lorenza, *Op. Cit.* p. 276

sello nacional muy particular, el cual marcaría el rumbo de un sendero que definió la identidad nacional de los niños y jóvenes mexicanos en los siglos XIX y XX.

A partir de estos momentos históricos, y bajo las condiciones que acabamos de describir, es que se debe hablar del origen de la preparatoria en México. Mas tarde este modelo se ampliaría por todo el país. En la actualidad esta fase educativa abarca por lo general en México tres años, estudiados en un ciclo escolar de seis semestres y generalmente estos se dividen en varias áreas de especialidad, donde los estudiantes adquieren conocimientos básicos preparatorios para posteriormente ingresar a la universidad. Existen preparatorias técnicas y preparatorias abiertas, privadas o públicas, mixtas o diferenciadas, laicas o religiosas y todas sin excepción deben de estar incorporadas directa o indirectamente a la Secretaría de Educación Pública (SEP) y algunas dependen de las universidades autónomas de sus Estados, por ejemplo, las 7 preparatorias dependientes de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

Por otra parte se entiende por Bachillerato el periodo de estudios con el que se obtiene el grado de Bachiller y estos se desarrollan después de haber concluido la Educación Secundaria y son previos a la Educación Universitaria. El Bachillerato ya tiene un carácter obligatorio y las asignaturas que se imparten tienen una mayor especialización que la secundaria, es decir están más encaminadas a las ciencias, a las letras o a las artes. En concreto el objetivo del bachillerato es preparar académicamente al alumno para que pueda realizar estudios superiores y corresponde al ciclo de estudios de los colegios e institutos de segunda enseñanza.

Entonces en ¿donde radica la diferencia entre Preparatoria y Bachillerato? Parte de esta respuesta se halla en que en estos tiempos presentes se han relacionado ambos conceptos para referirse a lo mismo, aunque con el mínimo detalle de que en muchas instituciones educativas actuales, el Bachillerato representa la fase o nivel de estudios de la educación media-superior que faculta al estudiante para poder seguir con sus estudios universitarios o estudios profesionales cualificados a instancias superiores, mientras que la

preparatoria es una de las múltiples modalidades de escuelas en donde se brindan y certifican los estudios del nivel bachillerato, al igual que lo puede ser un colegio o instituto.

En otro sentido, el Bachillerato nace históricamente, a diferencia de la Preparatoria, en el seno de los grupos del clero regular en sus Monasterios, para prepararse para el debate con las demás sectas y corrientes religiosas que existían en la Edad Media son llamadas escuelas Monacales, que capacitaban y formaban teólogos, esto antes de que el clero secular creara las Escuela Episcopales. Esta tradición escolar permanece desde los siglos XIII al XVII, sobre todo en España, en la cual con el tiempo se crearían los Colegios Menores, que fueron también instituciones que definieron al Bachillerato moderno, y su aparición responde a la necesidad académica de brindar al futuro profesionista una comprensión global de su mundo natural y de su cultura, antes de iniciar sus estudios universitarios.<sup>7</sup>

Ya podemos anotar así, algunas mínimas pero aclaradas referencias que nos permiten diferenciar al Bachillerato de la Preparatoria, y que nos pueden ayudar a sostener que el Bachillerato tiene un origen más remoto, en Europa y a mediados de la Edad Media dentro de un contexto educativo clerical, mientras que la escuela Preparatoria tiene un origen más contemporáneo, alrededor de un ambiente educativo más liberal, laico y científico, pero ambos denotan una educación anticipada a la enseñanza superior o universitaria, lo que ha permitido que sean identificados ambos con los mismos fines.

Ahora bien, cuando nos referimos a los orígenes históricos de la educación media superior impartida por la Universidad Michoacana, tenemos que hacer mención de ambos términos, porque en sus inicios, el Colegio de San Nicolás fundado en Pátzcuaro en 1540 por el primer titular del Obispado de Michoacán el español Vasco de Quiroga y después trasladado a Valladolid en 1580, es una institución destinada a la formación del propio clero diocesano que le auxiliaría en su función religiosa al Obispo, para continuar con su encomienda real enfocada a su labor evangelizadora por la provincia de Michoacán. Esta iniciativa de Quiroga se dio, ante la necesidad de hermanos de orden para ayudar a las

---

<sup>7</sup> [www.es.wikipedia.org/wiki/Bachillerato](http://www.es.wikipedia.org/wiki/Bachillerato)

acciones planeadas por el Obispado, a diferencia del franciscano obispo fray Juan de Zumárraga, que sí contaba con esta fuerza humana para desempeñar el proceso de la conquista espiritual.<sup>8</sup>

Una de las particularidades del Colegio de San Nicolás fue la de no formar sacerdotes indios, a diferencia del Colegio de Tlatelolco, en manos de la dirección de Zumárraga que sí los aceptaba. Quiroga admitió alumnos indígenas, en calidad de colegiales no clérigos, los cuales debían de enseñar sus idiomas (Tarasco, Náhuatl y Matlazinca) a los sacerdotes, lo que favoreció una convivencia pluriétnica en un ambiente de diversidad racial.

Sabemos que la historia del Colegio de San Nicolás transcurrió apegada a la enseñanza escolástica durante los casi trescientos años de vida colonial novohispana, esto hasta el estallido de la Revolución de Independencia en 1810. Después de su castigo virreinal, por ser nido de insurgentes, permaneció clausurado hasta ser recuperado por las autoridades liberales michoacanas en 1847. Fue a partir de ese momento en que la Institución pasa a tener un carácter civil, ya bajo el mandato del Gobernador del Estado Melchor Ocampo y por otra parte su nombre es cambiado por el de Primitivo y Nacional Colegio de San Nicolás de Hidalgo, al cual se incorporarían en el nuevo Plan de Estudios, disciplinas científicas como la Física, la Cosmografía, la Química, la Biología y las Matemáticas, asignaturas que llegaron a generar una provocación intelectual progresista y humanista.

La reforma traída por los Positivistas en 1868, de la mano de Gabino Barreda, trajo una sustancial influencia y modificación al Colegio de San Nicolás de Hidalgo. Después de la Intervención francesa, fue reabierto el Colegio y se recibió la influencia de la Escuela Nacional Preparatoria, ésta última generaría en México una plataforma para la formación de Médicos, Veterinarios, Abogados, Ingenieros, Arquitectos, Ensayadores y beneficiadores de metales, Agricultores y Farmacéuticos para su posterior ingreso a la

---

<sup>8</sup> Martínez, Rodrigo, “Reorientaciones”, en: *Historia General de Michoacán*, vol. II, La Colonia, (Coordinador General: Enrique Florescano), Morelia, Michoacán, Gobierno del Estado de Michoacán e Instituto Michoacano de Cultura, 1989, p. 103

educación Universitaria. Esta institución sería una luminaria para todo el sistema de educación media superior en el país hasta 1938, a partir de este año se inició una época en que las autoridades gubernamentales federales y estatales multiplicaron y diversificaron la oferta educativa en otros subsistemas de Bachillerato no universitarios como Escuelas Preparatorias Federales por Cooperación, Vocacionales, conocidos hoy como Centros de Bachillerato Tecnológico, Industriales y de Servicios, Centros de Bachillerato Agropecuario, Colegio de Bachilleres, y Colegio de Ciencias y Humanidades.<sup>9</sup> Sin embargo además de la preocupación por la formación de profesionales técnicos, en el periodo que corresponde de 1778 a 1948, se equilibró la enseñanza de las ciencias y las humanidades, modificando el plan Barreda, rompiendo toda la tradición Positivista, introduciendo al currículo asignaturas de mayor arraigo social.<sup>10</sup>

El antecedente más cercano a esta reforma está en el Primer Congreso Nacional de Escuelas Preparatorias, celebrado en la Cd. de México y organizado por el Director de la Escuela Nacional Preparatoria, Vicente Lombardo Toledano, en el que se proyectó un bachillerato no sólo como preparación a los estudios superiores, sino como preparación para la vida. El plan incluía el aprendizaje de un oficio. Con ello se dio la primera pauta para crear los primeros Bachilleratos tecnológicos que alcanzarían su algeidez en los 30s. Paralelamente al desarrollo del bachillerato, surgieron en la época cardenista los estudios tecnológicos, a raíz de la fundación del Instituto Politécnico Nacional, que a nivel medio se dividieron en prevocacionales y vocacionales, correspondientes a la secundaria y la preparatoria, respectivamente.<sup>11</sup>

En Michoacán a principios de siglo XX, el 15 de octubre de 1917 se funda la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Esta iniciativa del gobierno, sociedad y círculos de intelectuales locales, llevaron a incorporar no sólo carreras para estudios superiores, sino hasta carreras técnicas y enseñanza de Educación Media Superior y enseñanza de Educación Media Básica, lo que significó que tanto la Educación Secundaria

---

<sup>9</sup> Maldonado Ávila, Francisco, “Cronología de una Reforma al Bachillerato Nicolaíta y su funcionalidad”, en: *Memoria del Primer Foro del Bachillerato Nicolaíta*, Morelia Michoacán, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH), 2004, p.115.

<sup>10</sup> Villa Lever, Lorenza, *Op. Cit.* p. 277

<sup>11</sup> [www.alfonsocalderon.buap.mx](http://www.alfonsocalderon.buap.mx)

y Preparatoria formaron parte de los esfuerzos académicos de la Universidad por concentrar un heterogéneo y amplio campo de niveles educativos.

“La responsabilidad académica encomendada al Colegio de San Nicolás consistió en impartir la Secundaria y la Preparatoria; es decir, preparar a los jóvenes que aspiraban a ingresar a las escuelas de Jurisprudencia y Medicina, las restantes escuelas universitarias en aquel inicio no requerían de los estudios que se impartían en el Colegio, pero si cursaban algunas materias que se incluían en sus planes de estudio”<sup>12</sup>

Esta ambiciosa cruzada de la Universidad llevó a incorporar a sus aulas, adolescentes hasta de 12 años en la Escuela Secundaria y alumnos adultos en las Escuelas de enseñanza Superior, teniendo una notable relevancia y reconocimiento académico en el Estado en diferentes niveles educativos, sobre todo por la arraigada y excelente tradición que poseía el Colegio de San Nicolás desde el siglo XVI.

En sesión solemne de Consejo Universitario, el día 24 de diciembre de 1918, presidida por el Rector, el médico Alberto Oviedo Mota, se aprobó el plan de Estudios del Colegio de San Nicolás con una duración de cinco años, subdivididos cada uno de ellos en dos semestres y se nombró al médico Manuel Martínez Solórzano, como el primer Regente. Entre las asignaturas que destacaron fueron: la Lengua Nacional, las Matemáticas (Aritmética y Algebra), el dibujo, el solfeo y los ejercicios físicos y militares, en el segundo y tercer año se enseñaban además de las anteriores, Francés, Lengua Tarasca, Raíces Griegas y Latinas, Inglés, Geografía General y Patria, Física y Cosmografía, En Cuarto y Quinto año, Química, Literatura, Anatomía, Psicología, Ética, Historia Patria, Botánica y Zoología, después de consecutivas reformas dadas hasta 1938, se incluyeron materias como Trigonometría y Geometría Analítica, Derecho Usual y Educación Cívica, Mecánica Racional, Historia General, Geología y Paleontología, Lógica, Cultura Física, Latín y Tecnicismos y Neologismos. Para estos momentos, específicamente para el año de 1920,

---

<sup>12</sup> Gutiérrez, Ángel, “El Colegio Primitivo y Nacional de San Nicolás de Hidalgo, sus planes de Estudio, 1917-1932”, en: *Río de Papel, Boletín del Archivo Histórico de la U.M.S.N.H.*, No. 6, Morelia Michoacán, U.M.S.N.H., 2000, p.p.11 y 12

podemos detectar que la población del Colegio va aumentando, hasta 133 alumnos varones y tan sólo 2 alumnas.<sup>13</sup>

Si hiciéramos una comparación crítica entre los contenidos disciplinares operativos (Programas Académicos) en este nivel educativo universitario de principios de siglo XX, con los contenidos disciplinares manejados en las 7 preparatorias, dependientes de la U.M.S.N.H. de principios de siglo XXI, podrá decirse que no existe una renovación curricular sustancial, pues ha permanecido aproximadamente el 80% de las asignaturas que subsistían en esas épocas, posiblemente solo con algunas actualizaciones necesarias propias de los cambios ocurridos en las diferentes áreas del conocimiento, pero sin manifestar una transformación profunda a la estructura del Bachillerato. Esto nos coloca ante una urgente preocupación: no por estar aferrados a la magnánima tradición histórica del Colegio de San Nicolás se deben sacrificar modernización y reorientación educativa, ante una resistencia a los cambios que reclama la educación, la sociedad michoacana y el país en su conjunto.

Es hasta el año de 1938 cuando se reestructura la enseñanza media y se separan el nivel de Secundaria y Preparatoria, después de múltiples cuestionamientos hechos al seno del Consejo Universitario que planteaban la pertinencia y conservación de la Educación Secundaria como parte de la enseñanza impartida por la Universidad Michoacana, argumentando la necesidad de una institución que atendiera especialmente a la formación de adolescentes en forma integral en los aspectos moral, intelectual y físico, es decir resolver exigencias pedagógicas propias de la edad de estos educandos. Finalmente después de acaloradas polémicas institucionales y de varios actos de rebeldía y resistencia estudiantil, ante la desincorporación de la enseñanza secundaria<sup>14</sup>, se decidió y aprobó su

---

<sup>13</sup> Véase a: Gutiérrez, Ángel, *Op. Cit.*, p.p. 12 a 23.

<sup>14</sup> “Esta separación se haría gradualmente, por lo que en este año de 1938, solo los alumnos de primero de secundaria, harían sus estudios en otro local, distinto del de San Nicolás. Lo inesperado de esta decisión, fue que provocó una serie de agitaciones entre los alumnos de la secundaria, que querían regresar a las aulas del Colegio; consiguiéndolo en una ocasión, utilizando la fuerza física y sin el consentimiento de las autoridades universitarias. En estos movimientos no solo se manifestaron los alumnos de primero de Secundaria, a ellos se unieron todos los alumnos del Colegio”. Finalmente después de rípidos conflictos los alumnos fueron trasladados al edificio de la Escuela de Comercio, actual Casa del Estudiante Nicolaíta. En Lucas Hernández, Amaruc, “La Ruptura de una larga e histórica tradición: la separación de la Escuela Secundaria del Colegio de San Nicolás en 1938”, *Río de Papel, Boletín del Archivo Histórico de la Universidad Michoacana*, no. 9, Morelia, Michoacán, UMSNH, segundo trimestre de 2001, p.p. 84 y 88

separación el 26 de julio de ese mismo año, aunque el rompimiento se dio de forma paulatina y progresiva.

La impartición de la educación media-superior seguiría por los próximos 30 años sólo bajo el cobijo del Colegio de San Nicolás, durante este periodo no habría un crecimiento numérico institucional en este nivel, es hasta la fundación de la primera Preparatoria dependiente de esta institución universitaria, la Escuela Preparatoria Licenciado Eduardo Ruiz ( E.P.L.E.R.) en la Ciudad de Uruapan, en 1963, en que se diversificarían y ampliarían los esfuerzos de la Universidad Michoacana por extender geográficamente los beneficios sociales de la educación universitaria hacia otras regiones del Estado. Ya estando el Rector Eli de Gortari, y habiendo impulsado anteriormente la creación de la Escuela de Agrobiología en la Ciudad de Uruapan, se hizo el esfuerzo entre las autoridades nicolaítas y un grupo de profesores y alumnos de Secundaria de la sociedad uruapense interesada por esta cruzada educativa, que se autoriza la creación de esta Escuela.

“La Universidad trazaba los mas optimistas planes para 1963, nuevas carreras, extensión de la enseñanza preparatoria, en las principales poblaciones del Estado (Se creó la de Uruapan) y una mayor atención a la investigación en áreas fundamentales de la economía de la entidad, como la minería, la silvicultura, pesca, ganadería, etc.”<sup>15</sup>

De esta manera se fortalecían las nacientes demandas de técnicos agrícolas, frutícolas y forestales de la región, para la adecuada explotación de la producción aguacatera y cafetalera, además del racional uso del monte en la explotación silvícola, pero en el momento en que la escuela de Agrobiología pasa a consolidarse como institución de educación superior, surgió la necesidad de buscar una fuente que alimentase de jóvenes preparatorianos a esta dependencia de educación superior, por tales motivos, se creó la EPLER y posteriormente en 1970, la EPCA (Escuela Preparatoria de Ciencias

---

<sup>15</sup> Arreola Cortés, Raúl, *Historia de la Universidad Michoacana*, Morelia, Michoacán, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, 1984, p. 188.

Agrobiológicas), esta última con un mapa curricular de disciplinas allegadas sobre todo a las ciencias agrícolas y ganaderas.

Mientras en Uruapan se pugnaba por consolidar la educación Media Superior Universitaria, en Morelia se fundó en 1967 la Escuela Preparatoria Pascual Ortiz Rubio, adquiriendo el segundo lugar en el número de preparatorias universitarias en la ciudad de Morelia. Esta iniciativa pronto tendría una aceptable propagación; durante los años venideros a la década de 1970, se multiplicarían en número tanto la matrícula estudiantil preparatoriana, así como el número de Escuelas Preparatorias en la capital michoacana. En esta forma encontraría consolidación geográfica el Bachillerato Nicolaíta en las dos ciudades de mayor importancia demográfica del Estado.

Después de la Declaración de Villahermosa, dada en 1971, reunión académica que convocó a todas las autoridades universitarias a nivel nacional, y que condujo a un compromiso institucional de rectores y directores de institutos de enseñanza superior a concebir el bachillerato para una duración de tres años con carácter de propedéutico y terminal, este propósito conllevó más tarde a la conformación de una Comisión de Planeación Universitaria, la cual impulsaba una nueva reorientación científica y humanística a la educación superior y la comisión recomendó a la casa de Hidalgo, poner en práctica una reforma académica estructural. Esta dio inicio el 13 de julio de 1973, en la que el consejo universitario aprobó la creación de las “Divisiones”, estas eran agrupaciones de escuelas, facultades e institutos, conjuntados de acuerdo a su orientación científica, en la cual el Bachillerato de la Universidad, se le asignó la División de la Enseñanza Preparatoria a la cual se incorporaban el Colegio de San Nicolás, la Preparatoria “Pascual Ortiz Rubio” y las Preparatorias Lic. Eduardo Ruiz y la Escuela Preparatoria de Ciencias Agrobiológicas de la Ciudad de Uruapan.<sup>16</sup>

“Durante la administración del licenciado Fernando Juárez Aranda (A partir del 3 de Marzo de 1979), se planeó la creación de las preparatorias periféricas de la ciudad de Morelia, para atender la demanda, cada día más creciente, de lugares en las Preparatorias

---

<sup>16</sup> Arreola Cortés, Raúl, *Op. Cit.* p.p. 215 a 217

Universitarias. Las siete Preparatorias de la Universidad tuvieron una inscripción de 10,113 alumnos en 1976 y seis años más tarde fue de 15,422, lo que indica su rápido crecimiento”<sup>17</sup>

Ante la carencia o insuficiencia de instituciones de nivel medio superior, la Universidad Michoacana acogió a la creciente población estudiantil, demandante de enseñanza preparatoria, cuando menos en la capital del Estado y en la ciudad de Uruapan. En 1974 se creó la Escuela Preparatoria José María Morelos, 2 años más tarde la Escuela Preparatoria Isaac Arriaga y en 1978 la Escuela Preparatoria Melchor Ocampo. En declaración de los propios rectores de aquellos tiempos, Genovevo Figueroa Zamudio y Fernando Juárez Aranda, ambos refrendaron su compromiso con la educación media, al manifestar su “honda preocupación por la enseñanza preparatoria, ya que constituye la verdadera iniciación de la vida universitaria, donde se abren a los jóvenes los verdaderos horizontes del saber, con la finalidad de capacitarlos para la vida y para el ingreso a las escuelas profesionales.”<sup>18</sup> En los 80s este apoyo significativo a la educación media superior fue decisivo para mantener un reconocimiento público, por la loable labor de beneficiar a una gran cantidad de estudiantes provenientes de la Región Morelia y de la Región Uruapan. En este segundo caso, la cobertura de atención se expandió y otras zonas geográficas de la región fueron atraídas por la oferta educativa que se ofrecía: las preparatorias universitarias uruapenses hasta la fecha atraen a una población estudiantil proveniente de las zonas del Sur y la Tierra Caliente (Taretan, Charapendo, Iberica, Santa Casilda, Gabriel Zamora, Nueva Italia), de la Sierra y Meseta Purhepecha, (Jucutacato, San Juan Nuevo, Tancitaro, Capacuario, San Lorenzo, Angahuan, Charapan, Corupo, Arantepacua, Quinceo, Aranza, Paracho, Cheran y Nahuatzen), del oriente de la región Uruapan (Toreo, la Cofradía, San Andrés Corú, Tingambato, Caracha, Zirimicuaro, Ziracuaretiro, el Sabino, Santa Rosa, la Mata de Plátano y el Sabino), sobre todo atraídos por los estudios profesionales que ofrecía la facultad de Agrobiología en esta ciudad.

---

<sup>17</sup> *Ibíd.*, p. 223

<sup>18</sup> *Ibíd.*, p. 225

Mas sin embargo, allí se vio truncado el esfuerzo expansionista universitario, las modalidades del Bachillerato se diversificaron y se ampliaron, sobre todo aquellas ofertas educativas provenientes del Gobierno Federal, que hicieron posible abatir en gran medida la carencia de escuelas de nivel medio superior en zonas rurales, pero lamentablemente a pesar de las fuertes inversiones, en los últimos 50 años el Bachillerato nacional no ha podido encontrar un punto de coincidencia y menos un elemento de identidad, ha evolucionado, con rumbos diferentes.<sup>19</sup> En los 80s muchas preparatorias particulares y por cooperación en el estado de Michoacán incorporaron los planes de estudio del Bachillerato Nicolaíta, pero subsistieron gracias al patrocinio de inversiones privadas y coparticipaciones de sus gobiernos municipales. Pero en los 90s los bachilleratos tecnológicos y agropecuarios, (CONALEP, CETI'S, CEBETIS, CECYTEMS, CEBETAS) el reciente Tele-bachillerato y Colegios de Bachilleres del Estado de Michoacán (COBAEM), han controlado numérica y geográficamente la Educación Pública Media Superior en el Estado, y esto sin considerar la amplia gama de escuelas confesionales o clericales, que también ofrecen la alternativa en un contexto privado, a los sectores sociales de zonas urbanas.

Esta situación ha generado en algunos ciclos escolares recientes que algunas de estas 7 preparatorias enfrenten y sufran la poca captación de alumnos de recién ingreso, las preparatorias de la Universidad Michoacana ya no representan la opción número uno para la población estudiantil de Uruapan y Morelia, a excepción del Colegio de San Nicolás que sigue disfrutando de su tradicional prestigio, sin embargo las raíces de este agudo problema provienen también de otros ramales que responden a la propia dinámica de funcionamiento de la Universidad, como los problemas sindicales, las huelgas, los paros laborales de empleados y maestros, aunado a las tomas estudiantiles, en un conjunto de factores han propiciado el inicio de una crisis en el Bachillerato y que por esta vez, no son motivo de análisis en esta reflexión.

---

<sup>19</sup> Véase la forma en que ha evolucionado el bachillerato en los recientes sexenios en Villa Lever, Lorenza, *Op. Cit.* p.p. 291 a 296

## 1.2 ESTRUCTURA Y FUNCIONAMIENTO.

Desde su creación el bachillerato nicolaíta en esencia ha respondido a una misión enteramente humanista, y los fines de lucro han quedado al margen de sus planteles y ya en el siglo XX con la entereza de toda una institución educativa pública, la Universidad Michoacana financiada por el Gobierno del Estado de Michoacán e impulsora de la enseñanza Preparatoria, comenzó a dar una cobertura, un mejoramiento, un equipamiento y una atención, mucho más esmerada a este nivel educativo y en consecuencia se vieron beneficiados numerosos sectores sociales sin distinción alguna, ni de credo, raza, condición económica o militancia política. Ha confirmado ser un recinto de completa pluralidad ideológica, que si bien ha traído serios conflictos provocados por los intereses de diversos grupos, y de múltiples corrientes políticas que confluyen a su interior, también es cierto que se ha enriquecido el debate académico, pero el político también.

Sin embargo en este apartado no cuestionaremos las contiendas ni filiaciones políticas o sindicales entre los universitarios, haremos una semblanza descriptiva e interpretativa de su esqueleto, y detectaremos las columnas en que se sostiene el armazón del actual modelo de Bachillerato.

Enseguida y de manera anticipada, comenzaremos haciendo una conceptualización y una re contextualización de la normatividad vigente que rige a las 7 preparatorias, en el marco de la *Reforma Integral de la Educación Media Superior*\_ pero esto último lo desarrollaremos en paginas posteriores\_ partiendo de lo que el Marco Jurídico de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo establece como definición del mismo nivel.

“El Bachillerato de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo es la fase de la educación posterior a la media básica, caracterizada por la universalidad de los contenidos de sus programas de enseñanza-aprendizaje, que tiene por objetivo el desarrollo de una capacidad de síntesis e integración de los conocimientos acumulados. Esta fase es la última oportunidad en el sistema educativo formal, para establecer contacto con la cultura

universal en su más amplio sentido, en que la educación puede alcanzar un mejor desarrollo de su personalidad, conocimiento de si mismo, auto estima, autocrítica, salud física y una formación básica en las ciencias, las humanidades y la tecnología, además de lograr una mayor definición de su conducta, un estudio más profesional y un trabajo productivo, del que se sirva y con el que se sirva a la sociedad, con una actitud creativa y conciencia de solidaridad, inspirada en la libertad, en la democracia y en la justicia social”.<sup>20</sup>

Estos son los principios en los que se sustenta la apreciación conceptual que se tiene del Bachillerato Nicolaita, por lo visto intenta ser una definición que engloba la noble formación integral del estudiante, pero las intenciones de este proyecto se enfocan en resaltar la importancia de la didáctica que moldea la ciudadanía de adolescentes y jóvenes. El diseño de su plan de estudios intenta proyectar en el estudiante varias opciones que satisfagan sus aspiraciones vocacionales, pero también ofrecer un decoroso conjunto de conocimientos que ofrezcan una básica preparación para colocarse en la esfera laboral y ciudadana o en la antesala de la iniciación universitaria.

Es aquí cuando es prudente hablar de la fusión contemporánea de los términos Bachillerato y Preparatoria, sobre todo cuando lo ratifica el propio reglamento universitario, al referirse a los sitios en donde se impartirá esta modalidad educativa del Bachillerato y la sujeción normativa a la que está obligado, por principio de cuentas al Consejo Universitario vigente.<sup>21</sup> Las autoridades de este nivel estarán incorporadas a la División del Bachillerato, órgano colegiado de gobierno, que vigila el buen funcionamiento del quehacer educativo en las Preparatorias dependientes de esta Universidad.<sup>22</sup>

---

<sup>20</sup> Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, *Marco Jurídico*, México, 2007, p.65

<sup>21</sup> Véase el Art. 2o del Reglamento General de la División del Bachillerato, en el Marco Jurídico de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, *Op. Cit.*, p. 65 ”El Bachillerato de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, se ofrecerá en las escuelas preparatorias que actualmente lo imparten y en las que para tal objeto acuerde crear el Honorable Consejo Universitario, todas ellas organizadas y coordinadas dentro de un esquema denominado División del Bachillerato”

<sup>22</sup> Véase el Art. 3o del Reglamento General de la División del Bachillerato en el Marco jurídico de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, *Op. Cit.*, p. 65 : “La División del Bachillerato es la organización integrada, por los diferentes organismos académicos que conforman el nivel medio superior, en lo que corresponde a los estudios de bachillerato y que son:

I. Escuelas preparatorias dependientes de la Universidad, con sus órganos de gobierno;  
 II. Autoridades académicas de la División;  
 III. Academias; y

El plan de estudios que se viene aplicando hasta nuestros días, es decir hasta el 2011, es el que se aprobó en sesión de Consejo Universitario con fecha de 21 de Junio de 1990, así como todos los programas de las asignaturas del tronco común, asignándose paquetes de reforma al Bachillerato, a cada ciudadano Concejal Universitario.<sup>23</sup> Este nuevo plan se establece para una duración de 6 semestres, para modificar y ampliar el anterior que venía siendo de 2 años. La reforma académica del nivel era ya imperativa en el bachillerato de la casa de Hidalgo sobre todo cuando éste mostró la incapacidad de colocar a los preparatorianos egresados de esta casa de estudios, en otras universidades del país pues tan sólo aceptaban aspirantes con un plan de estudios de 6 semestres. La reforma llegó tardíamente al Bachillerato Nicolaíta en gran medida porque el resto del Bachillerato en el país ya establecía una duración de 6 semestres, y esto representaba un rezago para la Universidad Michoacana en este sentido, al permanecer a la zaga de las demás instituciones educativas de nivel medio superior en el país.

El nuevo plan de estudios para el Bachillerato Nicolaíta se implementó a partir de 1991, y en él se anticipa la incorporación del estudiante al campo que le introducirá al mundo universitario, por ejemplo, con las materias que se imparten se pretende acercarlo a la cultura universal, apropiándose de conocimientos básicos, que le forjaran habilidades y metodologías de estudio, que también estimulen su creatividad, dentro de un ambiente crítico y participativo. Pero en realidad, la finalidad del bachillerato es la de proporcionar una formación para que el estudiante obtenga un desenvolvimiento más cercano a la ciencia y se le introduzca vocacionalmente a la carrera universitaria de su preferencia, para que esto se vea reflejado finalmente en la conclusión de su formación profesional y una incorporación al mundo laboral y productivo.

“Podemos decir que nuestro Bachillerato es propedéutico, el cual está constituido por seis semestres académicos, de los cuales, los cuatro primeros, pertenecen a la fase denominada *Tronco Común*, y los últimos dos abarca la llamada fase

---

IV. Secciones de Academia

<sup>23</sup> Coordinación General de la División del Bachillerato Nicolaíta, *Informe de Actividades de esta Dependencia Universitaria*, 1990/1991, Punto no. 11, Morelia Michoacán, UMSNH, p. 4

*Propedéutica*”<sup>24</sup> En esta forma se permite una homogenización educativa a todo el estudiantado al principiar los estudios, y una especialización en la recta final del último ciclo escolar, egresando bajo una proyección específica para 4 áreas del conocimiento.

El mismo plan de estudios<sup>25</sup> establece una tabla de materias que recibe el alumno las cuales se encuentran establecidas bajo una seriación, que se asignan cada vez que el alumno inicia un semestre académico, en la quinta inscripción los alumnos eligen una sola área propedéutica, siempre y cuando hayan aprobado un mínimo de 29 materias y acreditado la materia de “Orientación Vocacional Autodecisiva”. Las áreas propedéuticas que ofrece la Universidad Michoacana son:

- 1.- Ingeniería y Arquitectura
- 2.- Ciencias Químico-Biológicas
- 3.- Ciencias Económico-Administrativas
- 4.- Ciencias Histórico-Sociales

“Todo alumno deberá concluir sus estudios de Bachiller, dentro de un plazo máximo de 12 semestres consecutivos, a partir de la primera inscripción, y para fines de que los estudiantes no pierdan mas de un semestre, se ha implementado dentro del Bachillerato Nicolaíta, semestres nones y pares, es decir que si un alumno reprobó un segundo semestre, en el periodo de febrero-junio, en Septiembre podrá cursar el mismo semestre. En cuanto a

---

<sup>24</sup> Coordinación General del Bachillerato Nicolaíta, *Documento de Presentación de la Conformación Institucional del Bachillerato Nicolaíta*, “Modalidades que ofrece el Bachillerato”, Morelia Michoacán, UMSNH, 1996, p. 4

<sup>25</sup> Véase: el Reglamento General de la División del Bachillerato, el Art. 33 y 34, del Capítulo II: “El plan de estudios del Bachillerato de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo tiene las siguientes características.

I. Se integra por seis semestres académicos

II. Consta de un *Tronco Común*, que comprende los primeros cuatro semestres académicos, y áreas propedéuticas que abarcan los dos últimos semestres académicos; y

III. Establece una tabla de seriación de materias, en la cual se integran los requisitos para poder cursar cada materia. El avance del estudiante se sujeta a dicha seriación.

Art. 34. El Bachillerato ofrece las siguientes áreas propedéuticas:

- a) Ingeniería y Arquitectura
- b) Ciencias Químico-Biológicas
- c) Ciencias Económico-Administrativas
- d) Ciencias Histórico-Sociales

En: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, *Op. Cit.*, p.p. 70 y 71.

los alumnos irregulares del quinto semestre se optó por abrir en todas las preparatorias de la Universidad Michoacana, áreas propedéuticas afines para facilitar la movilidad de los estudiantes de una preparatoria a otra”.<sup>26</sup>

La dependencia universitaria responsable de la organización e integración y en general encargada del quehacer educativo de las preparatorias fue y ha sido hasta estos días la Coordinación General de la División del Bachillerato Nicolaíta y el Consejo Académico del Bachillerato de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.<sup>27</sup>

En los últimos 20 años el Bachillerato Nicolaíta ha transcurrido apegado a este plan de estudios, sin cambios sustanciales, los informes presentados por la Coordinación de esta dependencia, entre los años de 1991 y 1992, nos muestran una larga lista de actividades, tendientes a la remodelación, incorporación y adaptación de todos los programas de estudio de las diferentes asignaturas en forma progresiva, a las siete Preparatorias, primero conforme se fueron sucediendo los primeros semestres. Esta tarea se encomendó al personal docente, específicamente a los consejos de Academia, que se integraron con posterioridad a las futuras asignaturas remodeladas.<sup>28</sup>

Con la Reforma Académica, el proceso de la reubicación del personal académico fue paulatino, así como con posterioridad se conformaron los Consejos de Academia, de 3º,

---

<sup>26</sup> Coordinación General del Bachillerato Nicolaíta, *Op. Cit.*, “Modalidades que ofrece el Bachillerato”, p. 5

<sup>27</sup> “El 5 de Marzo 1990 se constituye formalmente esta Dependencia Universitaria, conformada, por los ciudadanos directores de las siete preparatorias dependientes de la misma. Los honorables miembros fundadores fueron: Ing. Guillermo Ramón Campillo García (Presidente), QFB Gloria Aguilar Villalón, Regenta del Colegio Primitivo y Nacional de San Nicolás de Hidalgo, Dr. Roberto Rico Pantoja, Director Interino de la Escuela Preparatoria. Pascual Ortiz Rubio, Lic. Alfonso Martínez Maldonado, Director de la Escuela Preparatoria. José Ma. Morelos y Pavón, Ing. Guillermo Ramón Campillo García, fue sustituido, con fecha de 9 de Enero de 1991, por el Ing. Rodolfo Lemus, como director de la Preparatoria Isaac Arriaga, C.P. Luis Lázaro Contreras, Director de la Esc. Preparatoria Melchor Ocampo, Ing. Jaime Llanderal Cazares, Director de la Escuela Preparatoria. Lic. Eduardo Ruiz, Ing. Ramón Hernández Salazar Director de la Escuela Preparatoria Lázaro Cárdenas y la Lic. Blanca Estela Mendoza Herrejón, Secretaria de este honorable consejo” En el *Informe de Actividades de la Coordinación General de la División del bachillerato Universitario Nicolaíta*, Morelia Michoacán, UMSNH, 1990-1994, p. 1

<sup>28</sup> Véase el *Informe de Actividades de la Coordinación General de la División del Bachillerato Nicolaíta, Apartado No. 6.*, Morelia Michoacán, UMSNH, 1990/1994, p.3., En este informe, se hace el señalamiento, de la definición de los nuevos núcleos académicos, de profesores. “Se reestructuraron los Consejos de Academia, que a partir de la reforma del Plan de Estudios del Bachillerato, se conformaron con las secciones de academia, de cada materia, por cada escuela preparatoria dependiente, en las materias del primer semestre tronco común, en total 9.

4°, 5°, y 6° semestres respectivamente. Y de la misma manera en que fueron invitados los catedráticos del 1° y 2° semestres, para participar en el diseño de los proyectos de los programas de las materias respectivas, se hizo con el resto del personal académico.

Con el correr de los años se harían necesarios algunos ajustes al Bachillerato, por ejemplo, por acuerdo unánime del Consejo Académico del Bachillerato “se aprueba la implementación del curso de inducción a la Universidad, que se impartirá a los alumnos de primer ingreso (sic) al bachillerato Nicolaíta, con fecha del 26 de Agosto de 1996, asumiendo la responsabilidad para la impartición del mismo a cada director de cada Preparatoria”<sup>29</sup> Estas medidas reforzarían a la nueva población estudiantil, en el conocimiento y funcionamiento de los órganos universitarios, por ejemplo se les introdujo al campo de la legislación universitaria, así como a la historia de la Universidad Michoacana, además de aproximarlos a las asignaturas que se les habrían de enseñar mas adelante.

Esta modalidad del Bachillerato ha permanecido invariable en esencia, hasta el año de 2009, en que el Gobierno Federal, por conducto de la Secretaría de Educación Pública, puso en práctica un modelo de Enseñanza-Aprendizaje basado en el enfoque por Competencias, a partir de una *Reforma Integral de la Educación Media Superior*, en donde se establece un *Sistema Nacional de Bachillerato*, en el cual se pretende nuevamente sujetar a un modelo educativo único, a todos los planteles de educación media superior, independientemente si es universitario o tecnológico, esto bajo lineamientos generales y condiciones de acreditación y certificación basados en 4 pilares básicos: primero; la Construcción de un *Marco Curricular Común*; segundo, la definición y reconocimiento de las opciones de la oferta de la Educación Media Superior (EMS); tercero, la *Profesionalización de los Servicios Educativos*; y un cuarto, la *Certificación Nacional Complementaria*.<sup>30</sup> Y aunque esta reforma niegue que se trate de una homologación de planes de estudios y de una construcción de troncos de asignaturas comunes, sí obliga a

---

<sup>29</sup> Coordinación General de la División del Bachillerato Nicolaíta, *Informe de Actividades del Consejo Académico del Bachillerato Nicolaíta*, Apartado No. 3, Morelia, Michoacán, UMSNH, Enero/Diciembre de 1996, p. 1

<sup>30</sup> Gobierno federal / Secretaria de Educación pública, *La creación del Sistema Nacional del Bachillerato*, en la: *Reforma Integral de la Educación Media Superior*, México, 2009, folleto único. P. 3 y 4

todos los planteles a cubrir los requerimientos que exige, para así recibir el beneficio de la certificación y financiamiento.

Por otra parte hemos descubierto que para poner en operación un sistema educativo que englobe a todas las escuelas que brinden un servicio educativo de nivel medio-superior en todo el país, es necesario que todas las instituciones a nivel nacional, reestructuren sus marcos jurídicos de regulación local. En el momento en que se adopte esta modalidad, la autonomía legislativa que norma a estas escuelas como al bachillerato de la Universidad Michoacana tendrá que ajustarse al modelo nacional, a partir de una obligada reforma universitaria que no deje al margen a las preparatorias que tiene bajo su dependencia, conllevando un nuevo replanteamiento de sus reglamentos.

### 1.3 CONTEXTOS, REFLEXIONES Y SUGERENCIAS EN TORNO AL PROGRAMA DE HISTORIA UNIVERSAL II DEL BACHILLERATO NICOLAITA

En el Bachillerato de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo se viene contemplando la enseñanza de la Historia Universal y de otras disciplinas sociales afines desde la formación de este nivel universitario. Ya en documentos del Primitivo Colegio de San Nicolás, que datan de principios del siglo XX, se contemplaba la enseñanza de la “Ciencia de Clío”, y no solo Historia Patria sino también General o Mundial, es decir Historia Nacional de México e Historia Universal. El programa de Historia Universal más reciente data de un ajuste hecho en 1998, pero que corresponde originalmente a la última reforma curricular al Bachillerato gestada durante los primeros años de la década de 1990, para ser precisos en septiembre de 1990 se publicaron las primeras cartas descriptivas para cubrir los estudios de esta asignatura, la cual se subdivide en 2 bloques, la del 1ero y 2do semestre del tronco común.

Han transcurrido 20 años desde la puesta en marcha de esta modalidad que terminó con el sistema anual y que permitió dar paso al sistema semestral, aumentando de 2 años a 6 semestres el tiempo de duración para dar cumplimiento a los estudios que exige el plan de estudios del Bachillerato Nicolaita y aun se siguen escuchando voces de inconformidades

entre el personal docente, acerca de la funcionalidad y eficacia del actual plan de estudios. Algunos añorando los buenos tiempos de la década de 1980, otros reclamando cambios urgentes.<sup>31</sup> Lo que bien es cierto es que ya las condiciones de la Universidad y el Estado de Michoacán han cambiado, la oferta educativa ha crecido en número, en opciones, y en ubicaciones, tanto de la esfera pública como en la privada y el Bachillerato de la Universidad Michoacana tiene que medir fuerzas ahora con una amplia lista de instituciones de nivel medio superior.

Por otra parte en nuestro contexto educativo nacional, desde el año 2009, la Secretaría de Educación Pública al mando de Josefina Vázquez Mota, y ahora por el actual titular de esta dependencia federal Alonso Lujambio, ha encabezado la cruzada por rectificar con una nueva reforma educativa de nivel a toda la enseñanza media superior (en una denominada *Reforma Integral de la Educación Media Superior*), con el objetivo de homogenizar, bajo un mismo modelo educativo, enfoques psicopedagógicos y epistemológicos así como criterios comunes, toda la enseñanza preparatoria, independientemente de su orientación, es decir, si es con un enfoque tecnológico, humanista o universitario, todo esto bajo un *Sistema Nacional de Bachillerato*, que se sostiene bajo los siguientes pilares que mencionaremos a continuación:

- a) La construcción de un Marco Curricular común
- b) La definición y reconocimiento de las opciones de oferta de la Educación Media Superior (EMS)
- c) La profesionalización de los servicios educativos y
- d) La certificación nacional complementaria.<sup>32</sup>

---

<sup>31</sup> Al respecto dice el excoordinador de la División del Bachillerato Nicolaíta Francisco Maldonado Ávila: “Muchos compañeros profesores aseguran que es más funcional el sistema anual que el semestral, se piensa que se aprovecha más el tiempo, se pueden hacer más ajustes, que es mejor académica y administrativamente, se practica un solo periodo de exámenes, se critica la reforma de 1990, porque fue hecha de manera vertical, de arriba hacia abajo, donde no se consensó la opinión de la comunidad universitaria y se considera un simple reacomodo de asignaturas” Véase más al respecto en: Maldonado Ávila Francisco, en la *Memoria del primer foro del Bachillerato Nicolaíta*, UNIVERSIDAD MICHOACANA DE SAN NICOLAS DE HIDALGO (Coordinación General de la División del Bachillerato Nicolaíta), Morelia Michoacán, 2004. p.p.116 y 117

<sup>32</sup> Secretaría de Educación Pública, *OP. Cit.* p.p. 3 y 4

Esta sacudida que pretenden nuestras autoridades educativas federales darle a la Educación Media Superior está acompañada de un viraje epistemológico y pedagógico, orientado a la educación por Competencias específica y reducidamente a un conjunto de *Competencias Disciplinarias Básicas*<sup>33</sup>, entendidas como “las capacidades que todo estudiante de Educación Media superior debe de adquirir independientemente del plan y programas de estudio que cursan y trayectoria académica y laboral que elijan al terminar sus estudios de Bachillerato”<sup>34</sup> Esta propuesta educativa no es muy bien vista por los círculos académicos de expertos, pero sobre todo por la comunidad de profesores en el país, y en el cuerpo docente del Bachillerato Nicolaita, en parte porque representa un temor al cambio en nuestras prácticas pedagógicas tradicionales y por otra parte porque ha sido una reforma orquestada desde la cúpula de la burocracia educativa sin contemplar la participación colectiva de los actores principales, es decir del magisterio mexicano, pretendiendo que con una serie de *cursillos en línea*, el profesorado se capacite en plenitud, para ejercer el nuevo modelo educativo.

Este nuevo modelo propone un perfil del egresado y un perfil del docente, los cuales se deben de adquirir con base en una serie de competencias que desarrollaran conjuntamente.

Estos parámetros se han convertido casi en escalas numéricas, en las cuales se compartan estándares mínimos de calidad en todas las escuelas, algo que es casi imposible por la desigualdad que reina en el país en materia de desarrollo regional educativo, y por una diversidad geográfica que aísla a las entidades federativas y desde luego por una incongruencia y disparidad de crecimiento económico regional, siendo incomparables zonas altamente industriales como Monterrey y Guadalajara, con lugares francamente rezagados como la Tierra Caliente Michoacana y Guerrerense. Creemos que la intención del Gobierno federal es congruente con las exigencias de organismos internacionales como la OCDE, la UNESCO, el FMI y el BM, que demandan una educación de primer mundo, por lo que han insistido en que se generen elementos estratégicos para desenvolver la

---

<sup>33</sup> Secretaria de Educación Pública, *Competencias disciplinares Básicas*, En: *La Reforma Integral de la Educación Media Superior*, Gobierno Federal, México, 2009. P.2

<sup>34</sup> Secretaria de Educación Pública, *Op. Cit.* p.2

educación rumbo del siglo XXI, enfocados a elevar la calidad educativa, bajo criterios establecidos por estos mismos organismos.

Sin embargo existe también el señalamiento oficial de adaptabilidad a las necesidades específicas de cada localidad mediante una organización curricular flexible que reconozca la diversidad y facilite la oferta educativa acondicionada a las diferentes demandas del estudiante y regiones del país, además sostiene que con esta reforma se romperá con el pesado lastre que se ha arrastrado en los últimos 30 años, la *Deserción Escolar*, pero ¿cómo remediar este mal? Las autoridades educativas federales sostienen que con un marco curricular común que facilite la movilidad o tránsito de los estudiantes en diferentes planteles y subsistemas y así identifique y elija la oferta mas acorde con sus intereses.

Estas han sido las estrategias generales que pretende el Gobierno Federal funcionen para poner en marcha esta iniciativa, que de alguna manera también responde a un conjunto de reformas hechas desde la educación básica, y así mantener una continuidad con el Bachillerato y la Educación Superior.

Hemos visto también con desaliento y preocupación que el Estado, por conducto de la Secretaría de Educación Pública, ha condicionado la partida presupuestal de recursos a las instituciones públicas de Educación Media Superior si no se incorporan a tales requerimientos, como los procesos de *Acreditación y Certificación*, generando repentinos ajustes locales en las escuelas para alcanzar los tan anhelados beneficios que condicionadamente establece la federación y en consecuencia debilitándose y desmejorándose la infraestructura material de las escuelas que por diversas problemáticas internas no han decidido incorporar la actual Reforma y planes basados en el enfoque por Competencias, como ha ocurrido en el Bachillerato de la Universidad Michoacana, al cual, las autoridades educativas Universitarias ya le han hecho el señalamiento, por conducto de su Coordinación General del Bachillerato, para que adopten la nueva modalidad, y este a su vez establezca las estrategias adecuadas para canalizarlo a sus diferentes preparatorias, pero con una gran resistencia para su puesta en marcha.

Son estos sólo algunos señalamientos contextuales generales, que identificamos de la nueva *Reforma a la Educación Media Superior* y que nos permiten emitir algunos comentarios comparativos cuando realizamos el análisis del plan de estudios y programa de Historia Universal del Bachillerato de la Universidad Michoacana.

Pero antes de profundizar en el análisis de nuestro programa de Historia Universal II, nos interesa reflexionar y comentar cuales son los parámetros que establece la nueva reforma federal al Bachillerato, en el campo disciplinar de las Ciencias Sociales (que según esta nueva Reforma abarca a la enseñanza de la Historia, la Política, la Sociología, la Economía y la Administración).

Por principio, señala que éstas deben de estar orientadas a la formación de ciudadanos reflexivos y participativos, conscientes de su ubicación en el tiempo y en el espacio, enfatizando la formación de los estudiantes en una perspectiva plural y democrática. Contemplando que el alumno se convierta en intérprete de su propio entorno social y cultural de una manera crítica, y así mismo sea lo suficientemente responsable para valorar otras prácticas y actitudes distintas a las suyas.

Entre las competencias disciplinares específicas que debe de desarrollar el alumno en el aprendizaje de la Historia, están estas:

- 1.- Identificar el conocimiento social y humanista como una construcción en constante transformación.*
- 2.- Situar los hechos históricos que han tenido lugar en distintas épocas en México y en el mundo y su relación con el presente*
- 3.- Interpretar su realidad social a partir de los procesos históricos locales, nacionales e internacionales, que la han configurado.*
- 4.- Valorar las diferencias sociales, políticas, económicas, étnicas, culturales y de género y las desigualdades que inducen.*
- 5.- Establecer la relación entre las dimensiones políticas, económicas, culturales, geográficas de un acontecimiento.*

6.- *Comparar las características democráticas y autoritarias de diversos sistemas sociopolíticos.*

Estas son sólo 6 de 10 competencias que el alumno debe de desarrollar en el aula con la reforma innovadora, específicamente en Historia; las otras cuatro tienen que ver más con el rol que deben desempeñar los jóvenes estudiantes frente al campo de otras Ciencias Sociales como el Derecho Nacional e Internacional, la Administración pública o privada y la Economía y la Sociología.

Sabemos que esta modalidad educativa tiene sus raíces en Europa y que ha influido en América Latina en sus sistemas educativos, pero revisemos bajo qué características se han definido las aportaciones teóricas de este discutido modelo educativo e identifiquemos bajo qué conceptos y orientaciones se ha construido este discurso.

Los estudiosos franceses y belgas del modelo por Competencias enfocado a la educación han propuesto una visión teórica acerca de cómo se debe de apreciar la Historia como disciplina, pero también han asumido una postura acerca de cómo debe de ser el proceso de enseñanza-aprendizaje de esta asignatura en el aula. Por ejemplo, algunos de estos enfoques son aquellos que sostienen que se deben de formar en los estudiantes 4 competencias terminales, esto para la adquisición de los conocimientos básicos requeridos en el estudio de la Historia.

La primera de ellas es *“Al comienzo de una situación del pasado o del presente elaborar una problemática de investigación y seleccionar en diversos lugares de información y de documentación los informes útiles”*

La segunda de ellas es: *“En función de una pregunta determinada, analizar y criticar un número limitado de fuentes”*

La tercera de ellas es: *“Sobre la base de un número limitado de datos, organizar una síntesis”*

Y la cuarta es: *“Concebir, preparar y llevar a cabo una estrategia de comunicación de un conocimiento histórico”*.

Se detectó que en este discurso el concepto rector era PRODUCIR, es decir buscan sobre todo favorecer que los estudiantes desarrollen habilidades para acceder al conocimiento histórico, solamente con la dotación de un instrumental metodológico, que solo da herramientas procedimentales, minimizando la importancia que pudieran tener el aprendizaje de los contenidos históricos, las cuestiones afectivas, los valores humanos y las actitudes.<sup>35</sup> Penosamente estos son los escasos criterios con los cuales se pretende educar en Historia a los niños y jóvenes del siglo XXI. No nos extrañe que estos parámetros intelectuales internacionales permeen las esferas de los modelos educativos nacionales.

Estas son sólo algunas de las ideas que también han repercutido en la conformación de los propósitos u objetivos que se ha trazado la Secretaría de Educación Pública, para favorecer la adquisición de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales en los alumnos. Y podemos confirmar que estas capacidades y/o habilidades cognitivas para el aprendizaje de la Historia están sólidamente fundamentados, pues buscan esencialmente las bases del conocimiento histórico, tal es el caso del dominio que deben de poseer los alumnos sobre los principios de “Temporalidad” y “Espacialidad”, así como una importante invitación a concebir el conocimiento social como una “Construcción”, es decir como una Invención, además nutre de una importante influencia ética la asimilación de los hechos sociales desde la recuperación de los valores humanos.

Sin embargo a nuestro parecer detectamos que existen faltantes en el tratamiento de la enseñanza de la Historia en esta nueva propuesta, los cuales se convierten en carencias cognitivas y metodológicas y nos referimos sobre todo a la importancia minimizada que revisten los elementos de “Causalidad” y las nociones de “Cambio” que deben de estar siempre presentes en la adquisición del conocimiento histórico. Al alumno se le debe generar la idea de hacerle saber que la sociedad se ha formado en el tiempo a partir de grandes conflictos (Bélicos, Étnicos, Religiosos, Intelectuales, Políticos, o Laborales), esto

---

<sup>35</sup> “Para mostrar que sabe elaborar una problemática, el alumno debe de “producir” una, es decir, imaginar y enunciar una serie de preguntas y de hipótesis que constituirán las facetas de un solo y mismo problema “. Este es uno de los comentarios emitidos en este texto, acerca de la productividad del alumno en su aprendizaje Histórico” Véase a: Denyer, Monique, Jacques Furnemont, Roger Poulain y Georges Vanloubbeeck, *Las Competencias en la Educación*, Un Balance, México, Fondo de Cultura Económica, 2007, p.p.47 y 48

le permitirá madurar históricamente, ello significa que no es suficiente enseñar al estudiante a pensar históricamente, va mas allá.

Ante los desoladores y áridos modelos tradicionalistas de la enseñanza, las nuevas y sugestivas propuestas deben de ser provocadoras para que la Historia sea concebida como un saber que incida en la formación integral, intelectual y afectiva de niños y adolescentes, *debe de preparar a los alumnos para la vida adulta, despertar el interés por el pasado, potenciar en niños y adolescentes un sentido de identidad, ayudar a los alumnos en la comprensión de sus propias raíces culturales y de la herencia común, contribuir al conocimiento y comprensión de otros países y culturas en el mundo, contribuir a desarrollar las facultades de la mente mediante un estudio disciplinado, introducir a los alumnos en el conocimiento y dominio de una metodología rigurosa propia de los historiadores y enriquecer otras áreas del curriculum.*<sup>36</sup>

Pero también debe de considerarse como un proceso conflictivo y dialéctico, como una asignatura que permita revelar para poder abordar las dificultades del aula en su proceder metodológico se deba de trabajar al calor del debate de la cotidianidad del alumno y de su obligada conexión con su presente para que tenga un uso o utilidad en su vida diaria.

Por otra parte, el diseño con el que se elaboraron los Programas de Historia Universal I y II (que responden al tronco común del primero y segundo semestres respectivamente) del Bachillerato de la Universidad Michoacana con su ajuste del año de 1998, al igual que la mayoría de programas académicos de todo el plan de estudios, son diseños académicos que carecen de todo tipo de fundamentación epistemológica, psicopedagógica y didáctica inclusive y de manera específica este que ahora criticamos omite hasta una orientación historiográfica, en concreto nos referimos a que no existe una explicitación tácita de alguno de estos referentes teóricos, ello significa que al momento de su elaboración los profesores encargados de su diseño sólo contemplaron los aspectos

---

<sup>36</sup> Prats, Joaquín, Enseñar Historia, “Notas para una didáctica renovadora”, Junta de Extremadura, Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología, Mérida, 2001 p.p. 13, 14 y 15. Disponible On-line en: [www.ub.es/histodidactica](http://www.ub.es/histodidactica)

descriptivos de los ejes temáticos, de sus objetivos, de sus estrategias, recursos didácticos y de su complementación bibliográfica, pero en la fase introductoria no hay un método o teoría de ninguna naturaleza que conduzca las acciones didácticas planteadas en el programa. Y por otra parte responden a una planificación hecha a la luz de una selectiva eliminación de contenidos históricos, observándose claramente una mutilación conceptual y factual desde los periodos correspondientes a la Prehistoria, Época Antigua y Edad Media, todo ello a causa de la reforma hecha en 1990, en la cual se eliminaron estos periodos históricos otorgándose una parcial importancia al conocimiento de la historia mundial, contemplándose sólo una visión introductoria de una historia muy occidentalizada, a partir del estudio únicamente de las Épocas Moderna y Contemporánea.

Nuestra propuesta didáctica gira alrededor de un planteamiento, que intenta dar algunos elementos historiográficos, aportaciones de tipo didáctico e innovaciones de contenidos tradicionalmente abandonados, en torno del segundo curso de Historia Universal II; por lo cual se realizará una radiografía panorámica de este programa, exponiendo algunos de sus componentes más singulares para que puedan servir de trampolín metodológico para emitir una crítica y una propuesta.

La carta descriptiva de esta asignatura (Historia Universal II) se encuentra estructurada bajo el siguiente orden:

- 1.- PORTADA
- 2.- INDICE
- 3.- INTRODUCCIÓN
- 4.- PRESENTACIÓN
- 5.- JUSTIFICACIÓN
- 6.- OBJETIVO GENERAL
- 7.- OBJETIVOS PARTICULARES
- 8.- METODOLOGIA
- 9.- EVALUACIÓN
- 10.- CONTENIDOS
- 11.- Y BIBLIOGRAFIA GENERAL

Atendiendo a las marcadas deficiencias del programa de Historia Universal II de 1990, este, el de 1998, tiene significativos avances, pero para nuestros días existen algunos detalles que son dignos de comentar y criticar.

En su parte introductoria se señalan a *grosso modo* los contenidos del mismo, estos son: “La Revolución Industrial y el movimiento obrero”, “Las tendencias Hegemónicas Imperialistas”, que condujeron a la Crisis de 1929 y a las 2 guerras mundiales, en la tercera unidad se revisan las “Revoluciones Socialistas y los Movimientos de Liberación Nacional”, y en la cuarta unidad “Los Bloques de Poder y el mundo a fines del siglo XX” en donde se pide introducirse en el tema de la Guerra Fría y en los “acontecimientos de fin de siglo”<sup>37</sup>

En el proceso de la elaboración de este programa el consejo de academia reunido en 1998 y responsable de su rectificación, señala la labor constante de actualización de los instrumentos curriculares del Bachillerato Nicolaíta, superando el anterior, con una nueva lista de objetivos, reorientados hacia una “comprensión científicamente de la situación actual de la humanidad, a través del estudio de las causas, desarrollo y consecuencias de los hechos históricos que la han determinado”<sup>38</sup>. Claramente podemos identificar que la argumentación teórica y metodológica que nutrió la elaboración de este programa en Historia Universal es muy racionalista y científicista, queriendo convertir el conocimiento histórico en un producto metodológico sacado del empirismo y objetivismo de la Historiografía positivista Rankeana, muy exacto, procurando eliminar la parcialidad en la interpretación histórica. Consideramos, que teniendo una óptica más flexible acerca de la construcción del conocimiento histórico, hoy inclusive podemos decir que también es válido que el alumno imagine la historia, pero con los elementos metodológicos proporcionados de manera didáctica y recurra a su propia invención de un discurso histórico y haga un uso de su imaginación responsablemente para recrearse el pasado

---

<sup>37</sup> UNIVERSIDAD MICHOACANA DE SAN NICOLÁS DE HIDALGO. U.M.S.N.H., (División académica del Bachillerato Nicolaíta), *Programa de Historia Universal II (Introducción)*, Morelia Michoacán, Febrero de 1998. P. 3

<sup>38</sup> U.M.S.N.H. División Académica del Bachillerato Nicolaíta *Op. Cit. (Objetivo General)*, p. 6

remoto o reciente, cuando la posibilidad de explicación que ofrezcan las fuentes documentales o primarias no sean lo suficientemente claras y peor aun sean escasas, difícilmente comprensibles, áridas y poco contemplativas.

En el documento en cuestión se propone una metodología de enseñanza como alternativa para ofrecerle al maestro una línea pedagógica y didáctica de cómo debe conducirse en sus clases, al respecto señala que el docente es un “Agente Didáctico”, que sea participativo y que logre que los alumnos aprendan, convirtiéndose este en un “facilitador del conocimiento”<sup>39</sup> así mismo indica que el profesor complementa su quehacer educativo con los recursos didácticos que posea su escuela y se auxilie de la Bibliografía que se recomienda al final de esta carta descriptiva. Francamente no se hace mención del perfil que debe de poseer el profesor de Historia en el Bachillerato, abriendo un vacío de profesionalismo en la docencia en Historia y un amplio abanico para que otros profesionistas inclusive que ni siquiera tienen la formación en alguna Ciencia Social o Humana, tengan la posibilidad de ingresar a cubrir estas cátedras, como lo son los “polifuncionales” y “multichambistas” abogados, además de economistas, comunicólogos, psicólogos, pedagogos, (sin formación en Historia), trabajadores sociales, sociólogos, ingenieros y hasta médicos y donde se minimiza la importante labor que debiera de asumir en estos cursos el profesional de la Historia (Historiador, Profesor en Historia, o Licenciado en Educación con especialidad en Historia). Además no se problematizan ni consideran cuales debieran de ser los caminos didáctico-metodológicos que conducen a hacer pensar históricamente a nuestros alumnos, solo se sugieren escuetamente técnicas (que ni siquiera se precisa si son de enseñanza o aprendizaje) como la lluvia de ideas, el Phillips 6-6, la discusión grupal (que debería considerarse como Seminario) y el Escrito (que no indica, si es un dictado de notas o un resumen, una cuadro sinóptico, o un mapa conceptual).

En realidad es una carta descriptiva que ofrece una pobre gama de alternativas didácticas para diversificar las modalidades de la enseñanza de la Historia Universal, descarta por completo las recomendaciones de actividades de aprendizaje que pudieran

---

<sup>39</sup> U.M.S.N.H., División Académica del Bachillerato Nicolaíta, *Op. Cit.*, (Metodología), p.7

convertirse en viables procedimientos didácticos. Por eso, si nos encontramos ante una institución que permite que se permeen con relativa facilidad sus cuerpos docentes, sin establecer un criterio de selección profesional, lo ideal sería integrar un Programa Académico de Historia Universal, lo suficientemente completo en técnicas de aprendizaje y enseñanza, así como de una amplia recomendación de recursos y procedimientos didácticos para mejorar y perfeccionar la práctica docente de quien no es Historiador o Profesor de Historia, y se tiene que parar frente a un grupo de escolares, para intentar acercar el conocimiento histórico.

En otro sentido, al hablar de la evaluación, éste programa es sumamente contradictorio, primero, tenemos que decir que el Marco Jurídico de la Universidad Michoacana establece por reglamento la aplicación mínima de 2 exámenes parciales, lo cual indica que desde esta visión normativa se comienza eliminando las posibilidades de diversificar la evaluación, minimizándola a una simple calificación. Segundo, el presente programa que comentamos reprueba la idea de juzgar a la Evaluación como un ejercicio de medición del conocimiento, pero en su parte final dice textual “Se han programado 2 exámenes parciales y uno final de toda la materia”, esto nos dice que contradictoriamente se cae en el mismo garrafal error en medir el aprendizaje. Se descarta la evaluación Sumativa, la Autoevaluación, la evaluación Inicial o Diagnóstica o la evaluación Formativa y no se consideran otros criterios como la Valoración, la Cuantificación o la Asignación de Notas y menos su diferenciación. Sin embargo en el multicitado programa se recomienda que el alumnado realice una evaluación del curso y del desempeño del profesor, mediante un cuestionario elaborado por la Academia de la Asignatura, lo cual lo vemos como una actividad enriquecedora.

En algunas de las líneas escritas al principio expresábamos nuestro comentario en torno a los contenidos conceptuales y consideramos que a pesar de que en el presente programa sólo se contemplan el estudio del siglo XIX y XX, nos parece relevante que se fueran contemplando en el futuro la incorporación de los últimos 10 años del presente siglo, considerando que no sólo los procesos del pasado remoto son hechos históricos, sino también nuestra realidad histórica que convive con nuestra cotidianidad presente, además

ha habido hechos relevantes que han impactado a los procesos de larga duración, como el ataque a las Torres gemelas del World Trade Center que han incidido para tener una nueva apreciación acerca del Terrorismo y de la Guerra contra Afganistán e Irak.

Nos parecen adecuados los contenidos empleados hasta este momento, pero para 1998, año en el que se hizo el último ajuste al programa, en la parte final se nos habla de la crisis del Socialismo Real en la Unión Soviética y del resquebrajamiento del Bloque comunista en Europa, así como de la Guerra entre Irán e Irak, y el conflicto Árabe-Israelí pero ya no se contemplan el Fin de la Guerra Fría y el reordenamiento geopolítico del mundo a fines del siglo XX. Además no se tocan temas tan espinosos como la vulneración del continente americano ante el narcotráfico y el crimen organizado, la globalización económica, tecnológica e informática, entre otros temas de actualidad como la crisis ambiental mundial y los desplazamientos migratorios.

El esfuerzo hecho por los académicos involucrados en la confección de este programa ha sido significativo, pues antes de este, solo existía una “lista temática” de hechos históricos, eso sí ordenados cronológicamente, pero en estos tiempos ni el antiguo programa, ni el vigente y ni el que se trabaja actualmente forjándolo bajo el enfoque por Competencias representan la panacea en la enseñanza de la historia. Finalmente, todos en sus momentos; ofrecieron y ofrecerán alternativas, que no siempre serán documentos acabados, sino perfectibles.

Para concluir podemos adelantar algunos comentarios que son parte del futuro inmediato que se avecina para nuestro bachillerato con la Nueva Reforma a la Educación Media Superior, llevada a cabo por la Secretaría de Educación Pública, nuestras preparatorias se ajustarán obligatoriamente al modelo educativo basado en competencias, se capacitará al profesorado, primero para que sean estos mismos los que ajusten en el futuro inmediato todos los programas del actual plan de estudios, sin que se toquen las actuales asignaturas.

Estamos apostando a seguir los lineamientos del Estado en materia educativa, se nos están permitiendo ciertas libertades en la readecuación de nuestro currículo, pero solo el tiempo nos permitirá saber que efectos benéficos o dañinos nos puede traer consigo adoptar medidas ajenas a nuestra tradición universitaria.

## SEGUNDO CAPITULO

### 1. ORIENTACIONES METODOLÓGICO-CONCEPTUALES PARA EL DISEÑO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA.

#### 2.1 LAS BASES METODOLÓGICAS

Entre la amplia variedad de argumentos que nos han permitido la edificación de esta modesta aportación didáctica, se encuentran las formas del cómo accedimos a nuestro campo de análisis, nos referimos sobre todo a las pautas que seguimos para lograr nuestros objetivos en la investigación. Es preciso señalar que el objeto de estudio es el acto educativo como tal, delimitado por las expresiones y/o manifestaciones cognitivas y actitudinales de los individuos involucrados en el aula, a partir de la incorporación intencionada de un conjunto de estrategias pedagógicas para estimular el aprendizaje de una serie de saberes, esto nos ha condicionado de manera singular la metodología que hemos de emplear para conocer esa compleja parcela de la realidad escolar.

Este proyecto en términos generales nos ha permitido introducirnos al entramado campo del proceso de la adquisición del conocimiento en el contexto áulico, en donde a partir de una metodología específica y técnicas de enseñanza concretas se centra el proceso educativo en el aprendizaje del alumno(a), detectando en forma diagnóstica ciertos saberes en la población estudiantil, para plantear en el diseño, ejecución y evaluación una propuesta didáctica, que fue puesta en operatividad a partir de una intervención educativa y que intenta ofrecer una alternativa docente que rompa con los moldes tradicionales de la enseñanza.

Pero para realizar todas las inquietudes en la esfera de la intervención educativa en el aula, tuvimos que recurrir a la aportación ecléctica y abierta que nos ofrece el diseño de la Investigación Cualitativa y la amplia y diversa gama de posibilidades metodológicas que entraña esta, como la Etnografía Educativa y la Investigación-Acción-Reflexión. Ello

significa que empleamos una combinación de estrategias procedimentales y de tácticas para la recaudación de datos.

Para el diseño y elaboración de nuestra unidad didáctica, recurrimos a la constitución de un instrumento pedagógico, sustentado en la fundamentación documental y/o bibliográfica, en la instrumentación conceptual, a partir de abstracciones y generalizaciones construidas por nuestras apreciaciones a partir del análisis, crítica y adaptación bibliográfica, sin embargo, descubrimos que esos caminos, solo nos llevarían a resolver las problemáticas que nos habíamos planteado acerca del diseño de nuestra unidad didáctica pero no de nuestra investigación de campo al ponerla en operatividad, lo que nos dejaba con grandes vacíos en esta materia, es decir desvalidos en un ambiente de estudio que exigía otras ayudas metodológicas, así que nos refugiamos bajo el cobijo de la investigación cualitativa.

En concreto, cuando deseábamos identificar, capturar y ser partícipes de la cotidianidad educativa, tuvimos que recurrir a las bondades brindadas por la Etnografía Educativa y por la Investigación-Acción. Por principio de cuentas decidimos iniciar acotando nuestro objeto de estudio<sup>40</sup> y, posteriormente plantear su problematización.

La pregunta que nos ha permitido marcar nuestro punto de partida y englobar todas nuestras inquietudes e intereses de estudio se resume en esta cuestión:

---

<sup>40</sup> *“El objeto de estudio, entonces es lo que quiero saber, es el recorte de la “realidad” que quiero aprender de una forma científica. Como tal, vale rescatar, que el Objeto de Estudio es el resultado final del proceso investigativo. Pero para lograr esa construcción, el objeto debe de ser elaborado. Debe en primera instancia, delimitarse; en segunda instancia debe de elaborarse de forma conceptual; en tercera instancia debe de elaborarse en forma empírica; y, en última instancia, debe de construirse la interpretación de ese objeto que vamos a plasmar sobre el papel”*. En este texto podemos detectar con precisión “milimétrica” la correcta manera de ajustar y establecer límites a nuestro campo de estudio, en este caso en un reducido espacio de la realidad social, que es la cotidianidad del aula y las acciones educativas que se desenvuelven en ella. Véase el artículo de: Henríquez, Guillermo y Omar Barriga, “La presentación del objeto de estudio, reflexiones desde la práctica docente”, en: *Cinta de Moebio, Revista electrónica de Epistemología de Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias Sociales,* Universidad de Chile, Santiago, Sep. 2003, p. 5

*¿Qué cambios conductuales, actitudinales y cognitivos observamos en los estudiantes del bachillerato Nicolaíta que estudian y conciben a la historia social y universal contemporánea, como un proceso conflictivo y dialectico?*

Para reunir en forma completa todos los requerimientos de un objeto de estudio, fue necesario sustentarlo bajo 4 nociones, ello para obtener mejor precisión en el planteamiento del problema, primera, del caso que nos interesa observar, segunda, de la característica, tercera, de lo que queremos hacer con esas observaciones y cuarta, del contexto a donde vamos a realizar las observaciones<sup>41</sup>

En forma particular:

- A) La primera noción de caso que nos interesa observar son los estudiantes de bachillerato en su ámbito escolar rutinario.
- B) La segunda noción o característica a observar son los cambios conductuales, actitudinales y cognitivos<sup>42</sup> y en general sus maneras de pensar que tiene el estudiantado con el abordaje del tema del conflicto en el estudio de la historia social contemporánea en la asignatura de Historia Universal II.
- C) La tercera noción o lo que pretendemos hacer con estas observaciones, es preparar una Intervención Educativa, que se caracterice por la incorporación de una serie de estrategias didáctico-pedagógicas, sustentada también bajo los principios de una corriente historiográfica, todo ello traducido en el diseño de una Unidad Didáctica para la enseñanza de la Historia, que tenga como propósito dinamizar el quehacer educativo a partir de la puesta en práctica de una metodología de la enseñanza centrada en el estudiante en el que éste, por ejemplo, analice y debata una selección de conflictos concretos de la historia mundial contemporánea.

En forma particular se pretende la incorporación de principios teórico-historiográficos de la corriente denominada “*La historia desde abajo*” (*History*

---

<sup>41</sup> Henríquez, Guillermo y Omar Barriga, *Op. Cit.*, p. 6.

<sup>42</sup> El área cognitiva hace referencia a como la persona (niño) va tomando conciencia de sí mismo y de su entorno y le permite comprender ambas por separado, a medida que se desarrollan y complejizan sus relaciones con otros objetos y otras personas. Por ello el objetivo principal de esta área, es que el niño elabore estrategias cognitivas que le permitan adaptarse a los problemas con los que se va encontrando.

*from below*) para intentar desarrollar en el estudiante empatía y comprensión con los procesos sociales ligados a él y su entorno, y así pueda emitir opiniones diversas acerca de esta posibilidad para entender la realidad histórica. Por otra parte en historiografía se busca contrarrestar el enfoque positivista que exagera su carácter científico de incuestionable exactitud, adquirido por su objetivismo puro que reclama una neutralidad intelectual y una imparcialidad política y moral, sustituida por una Historia Social que da voz a la “gente sin historia” es decir a las personas ordinarias o comunes y corrientes que habitualmente son desposeídas de todo protagonismo histórico.

Y en el aula se intenta erradicar las prácticas educativas tradicionalistas, como el dialogo, el monologo y el recurso didáctico de la pregunta-respuesta basadas en métodos expositivos que colocan como centro de atención al profesor.

D) La cuarta noción, es decir el espacio contextual a donde se lleva a cabo la observación, es la Escuela Preparatoria Licenciado Eduardo Ruiz de la Ciudad de Uruapan, Michoacán, en el terreno áulico.

Ante las acotaciones anteriores, nuestro objeto de estudio ha reclamado una aproximación al diseño de una Investigación cualitativa, porque esa sección de la realidad escogida responde al análisis de un conjunto de experiencias vividas de un núcleo de personas dignas de ser estudiadas, ubicadas única y exclusivamente en un espacio y tiempo determinados. El pequeño segmento de la realidad seleccionado ha sido el acto educativo, enmarcado dentro del ámbito escolar. Este deseo de involucrarnos en el descubrimiento del funcionamiento de la cotidianidad en el aula nos ha conducido a plantear una investigación desde el terreno cualitativo. Para ello hemos comenzado con una pregunta general, anteriormente expuesta y que guía en forma global nuestro andar por el camino de la investigación.

Entre las cualidades y quehaceres de los investigadores cualitativos está el “estudiar los escenarios sociales para entender el significado de las vidas de los participantes en

términos de ellos”<sup>43</sup> además de entre otros pilares iniciales de nuestra investigación adicionales a la pregunta inicial, a la identificación del escenario, a la selección del grupo de participantes y de la precisión del periodo de tiempo para llevar a cabo el estudio (Definición del calendario de actividades), está el decidir apropiadamente cuales serán las técnicas de recolección de datos para la investigación, las cuales son amplias y variadas<sup>44</sup>.

A pesar de que la Investigación cualitativa, rompa con los parámetros establecidos por la tradicional seriación metodológica cartesiana, eso no significa que no posea la seriedad en la sistematización que exige la rigurosidad científica, entre sus virtudes está el ofrecer ciertas “libertades” en el diseño de la investigación, porque se trata de un solo caso, al que se aborda en forma inductiva y las intenciones son las de explorar y describir esos escenarios.<sup>45</sup>

En el proceso de nuestra búsqueda, observación, registro e interpretación del segmento de nuestra realidad a estudiar, queremos *darle sentido a la acción social*<sup>46</sup>, es

---

<sup>43</sup> Janesick, Valerie j., “La danza del diseño de la investigación cualitativa: metáfora, metodolatría y significado”, en Catalina Dermán y Jesús Armando Haro (Compiladores) *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos de la investigación social*, Colegio de Sonora, México, 2000, p. 230.

<sup>44</sup> Entre las estrategias de investigación más apropiadas se pueden incluir las siguientes:

- a) Etnografía
- b) Biografía
- c) Historia oral
- d) Etnometodología
- e) Estudio de casos
- f) Observación participante
- g) Investigación o estudio de campo
- h) Estudio naturalista
- i) Estudio fenomenológico
- j) Estudio ecológico-descriptivo
- k) Estudio descriptivo
- l) Estudio simbólico interaccionista
- m) Microetnografía
- n) Investigación interpretativa
- o) Investigación Activa
- p) Investigación Narrativa
- q) Historiografía
- r) Crítica Literaria

Janesick, Valerie J., *Op. Cit.*, p.p. 231 y 232

<sup>45</sup> Consúltense a Huberman, Michael A., y Matthew B. Miles, “Métodos para el manejo y el análisis de datos”, en Catalina Derman y Jesús Armando Haro, (Compiladores), *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social*, Colegio de Sonora, México, 2000, p.262.

<sup>46</sup> Peña Molina, Blanca Olivia, *Historia Oral y Métodos Cualitativos*, UABCS, México, 2006, p. 86

decir, poner atención al significado que las personas atribuyen a sus actos y a su entorno. Ello significa que en el acto de la interpretación de la realidad estudiada, no solo se privilegia la voz del investigador como el especialista de la materia, sino se da especial énfasis a la voz de los individuos estudiados, convirtiéndolos en *actores interpretativos*<sup>47</sup> así la investigación se construye socialmente, por lo cual las acciones implementadas en el aula después de dirigirlas y ejecutarlas uno puede esperar un variado y sorpresivo resultado del acto educativo, sobre todo cuando se exaltan los saberes, los decires, los haceres y los sentires de los alumnos(as), convirtiendo este juego en un ejercicio en el que afloran las subjetividades individuales en el aula.

Ante las bondades ofrecidas por este modelo, el trabajo hecho en campo da esas facilidades y flexibilidades para observar, analizar e interpretar esos espacios, que por pequeños que sean son dignos de investigación, inclusive el método cualitativo nos permite acercarnos a este objeto de estudio a partir de un análisis de lo micro, así se captan particularidades interpretativas de los procesos sociales, en este caso del acto educativo. Se focaliza en la representación individual y cotidiana de lo social en sujetos concretos e incorpora la dimensión informal que estructura las interacciones en el ámbito escolar. En esta forma el salón de clases, los estudiantes y el profesorado se integran para componer una trinidad reducida, pero articulada de la micro realidad estudiada. El salón de clases representa una pequeña unidad donde lo social habita estructurado de una manera particular.

Por otra parte se conjugan múltiples herramientas metodológicas ya establecidas con otras que inclusive puedan ser de nueva creación o con variables que ofrezcan las técnicas y estrategias de investigación mas convencionales o usadas. Esto nos ha permitido incorporarnos a nuestro terreno de análisis, con acciones que han diversificado las condiciones del método tradicional.

La aproximación al terreno de la investigación educativa no sólo se hizo con las intenciones de observar y transcribir en el papel lo que percibimos, sino más aun, vamos en

---

<sup>47</sup> Peña Molina, Blanca Olivia, *Op. Cit.*, p.88

ese entorno, como sujetos activos, es decir como hacedores de la investigación, pero también como fabricantes de un ambiente que propicie alteraciones en ese ámbito educativo a partir de una intervención experimental. Esto nos condiciona también acercarnos parcialmente a las facultades dadas por la Etnografía como un diseño metodológico que describe o reconstruye en forma analítica los escenarios y grupos culturales intactos<sup>48</sup>, sin embargo en ésta ocasión, si fueron alterados los escenarios por una participación en el acto educativo, modificando intencionadamente el teatro de operaciones con una evaluación diagnóstica, para diseñar y poner en operatividad una Unidad Didáctica. De esta manera estamos en la posibilidad de ajustar nuestro diseño, hacia una variable de la Etnografía Educativa, considerando que ésta es la descripción de los contextos, actividades y creencias de los participantes en los escenarios educativos. Y habitualmente, dichos datos corresponden a los procesos educativos tal como estos ocurren naturalmente, este modelo se emplea en la exploración de la evaluación, la investigación descriptiva y la investigación teórica, pero los rasgos que enriquecen nuestro estudio, son las investigaciones de escenarios pequeños, relativamente homogéneos y geográficamente limitados<sup>49</sup>.

El hecho de que tomemos parte en la investigación de los procesos y conflictos educativos en nuestras propias aulas como profesores investigadores, nos conduce a encontrar a partir de ese ejercicio exploratorio, descriptivo e interpretativo una mayor conexión con la diversidad existente entre nuestros alumnos y de estos con su comunidad.<sup>50</sup> Estas aportaciones dadas en el reconocimiento de la diversidad cultural en el aula, a partir de la agudización de nuestra observación, nos permite identificar la variedad de pensamientos y opiniones alrededor de un grupo escolar mixto, con alumnos(as) de un origen geográfico y cultural diverso, además de captar problemáticas relacionadas por ejemplo con la deserción estudiantil, los conflictos interpersonales, las desigualdades de género, entre otros, y así poder remediar con una participación docente apropiada a las dificultades del aula, convirtiendo nuestro quehacer en una enseñanza adaptativa, acorde a

---

<sup>48</sup> Tomado de Preissle Goetz, Judith y Margaret D. Lecompte, Características y orígenes de la Etnografía Educativa, en: "Etnographic research and problema of data reduction" *Antropology and education Quarterly*, 1981, p. 28.

<sup>49</sup> Preissle Goetz, Judth y Margaret D. Lecompte, *Op. Cit.*, p. 41

<sup>50</sup> *Ibid.* P.55

las condiciones y relaciones socio-educativas reinantes en el salón de clases, ello gracias a él oportuno ajuste de la planeación educativa.

Esta combinación de diseños nos han llevado a simplificar nuestras acciones tendientes a emplear un modelo lo suficientemente relacionado con nuestros intereses basado en la posibilidad de no ser simplemente observadores pasivos e interpretativos, porque nos hemos involucrado activamente convirtiéndonos en objeto de estudio de nuestra propia investigación, ampliando el campo de visiones subjetivas de la realidad educativa, es decir, en esta tesis no solo se valoran las voces estudiantiles, sino también la del profesor(a) investigador. Es aquí en donde el diseño de la Investigación-Acción en la escuela resultó ser el camino más apropiado para descubrir problemáticas escolares, relacionadas sobre todo con el aprendizaje e intervenir con propuestas didácticas innovadoras que ofrezcan respuestas prácticas que mejoren el quehacer docente.

Pero antes de precisar cómo este diseño Investigación-Acción-Reflexión contribuyó como el modelo apropiado para adentrarnos en el campo de la investigación, es menester resaltar las características de este diseño.

En palabras del propio Jhon Elliot, docto intelectual en esta materia, señala que una investigación-acción es una *reflexión relacionada con el diagnóstico*<sup>51</sup>, con otras palabras podemos interpretar este mensaje diciendo que el profesor(a)-investigador a partir de *evaluaciones* primarias de su contexto escolar introduce pruebas que documenten los actos humanos en el proceso educativo, con esto detecta anticipadamente ciertas *situaciones* en un espacio determinado que generan problemas susceptibles de resolverse y en consecuencia adopta *decisiones* pedagógicas que son puestas en práctica en una serie de *acciones* didácticas que son debidamente ordenadas y ejecutadas para contribuir en la resolución de un problema detectado en un estudio de un caso anteriormente revisado, con una intervención educativa adecuada.

---

<sup>51</sup> Elliot, Jhon, La Investigación-Acción en educación, Morata, España, 2000, p. 4

Entre los propósitos fundamentales de este modelo, señala Elliot, están:

- 1.- El estudiar los problemas prácticos cotidianos experimentados por los profesores, en vez de con los problemas teóricos.
- 2.- El explicar lo que sucede construyendo un guión sobre el hecho en cuestión.
- 3.- El profundizar en la comprensión del profesor sobre su problema.
- 4.- El interpretar lo que ocurre desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema Profesor(a)-Alumnos(as)
- 5.- El considerar la situación desde el punto de vista de los participantes, describirá y explicará lo que sucede con el mismo lenguaje utilizado, por ellos, o sea con el lenguaje de sentido común que la gente usa para describir y explicar las acciones humanas y las situaciones sociales de la vida diaria.
- 6.- El incluir un dialogo libre de trabas entre el “investigador” y los participantes, habiendo un flujo libre de información entre ellos<sup>52</sup>.

Estos fundamentos nos hacen creer que la investigación-acción enfocada a la educación, no considera por separado a la docencia como una actividad aislada de la investigación sobre la enseñanza.

En otro sentido de las cosas, la investigación-acción se realiza entre otros objetivos, con la finalidad de potencializar el conocimiento profesional del docente (Construcción de sus marcos conceptuales, categorizaciones de problemas prácticos, explicaciones y soluciones a problemas específicos), llevándolo a una actividad en la cual no separa su labor como investigador de su labor docente, y en el curso de su actuación se llevan a cabo *la reflexión-sobre-la-acción y la-reflexión-en-la-acción*<sup>53</sup>, colocando al profesional de la educación en una constante comprensión de la situación y de sus quehaceres.

Al respecto señala y en forma de síntesis final Kurt Lewin (1947), sobre la Investigación-acción: es una práctica reflexiva social en la que no hay distinción entre la práctica sobre la que se investiga y el proceso de investigar sobre ella. Las prácticas

---

<sup>52</sup> Elliot, Jhon, *Op. Cit.*, p.p. 5 y 6

<sup>53</sup> *Ibíd.*, p.13

sociales se consideran como “*actos de investigación*”, “*como teorías-en-la-acción*” o “*pruebas hipotéticas*”.

Es finalmente este diseño de investigación, el que ha servido de referencia metodológica para abordar nuestro problema de estudio, en la marcha de la fundamentación y elaboración de nuestro proyecto de estudio, no nos hemos alejado de nuestra práctica educativa, siendo esta última la que con sus problemas concretos, nos han conducido a no solamente ser simples observadores, sino además también investigadores(as)-participantes, procurando comprender y estudiar en forma sistematizada esa sección de los procesos de enseñanza y aprendizaje, ampliándose al máximo nuestras interacciones con los otros participantes de este escenario, ello significa que en términos etnográficos, no mantuvimos intacta la cotidianidad del aula, sino la alteramos intencionadamente, intentando favorecer el mejoramiento de los procesos de aprendizaje.

Ahora sólo nos resta mostrar la principal técnica etnográfica de recogida de datos que empleamos, así como los instrumentos que usamos para la captura de esta información. Entre las estrategias seleccionadas para esta investigación están las de carácter etnográfico, como la observación, la encuesta y el análisis de contenido de ciertos artefactos, que en este caso ha sido la recogida de fuentes documentales escritas por los propios alumnos. Como instrumentos de acopio de información empleamos un instrumento de registro visual, y tres instrumentos de registro escrito, en concreto fueron un *cuestionario* de evaluación diagnóstica de algunos saberes relacionados con el aprendizaje de la historia, un *acervo fotográfico* de la actividad educativa en el aula, un *diario de campo* que intenta recoger algunos datos de la cotidianidad en clases y de las opiniones de los estudiantes en relación a los temas de debate centrados en la unidad didáctica, observados y redactados a partir de la lente y la pluma del profesor(a) investigador(a), es decir del docente que se asume comprometidamente como intelectual de su propio contexto escolar y de su propia práctica educativa, y por último el análisis de contenido de una serie de “*artefactos*” o dicho en términos educativos la valoración de los productos de aprendizaje de los cuales se recuperará parte de las creencias y opiniones de los alumnos(as) en torno a los ejes

temáticos revisados en un determinado número de sesiones de la asignatura para bachillerato de Historia Universal de segundo curso.

La encuesta que hemos empleado intenta averiguar en torno a las opiniones de 60 individuos, para acopiar datos, por medio de un cuestionario escrito que recurre a la consulta personal, para dilucidar, sobre los saberes de los estudiantes.

Entre las tipologías seleccionadas para esta encuesta están, por una parte el formular preguntas sobre opiniones y valores, que descubren las creencias de los respondientes acerca de sus comportamientos y experiencias y por otra parte se plantean preguntas sobre conocimientos, que descubren lo que los respondientes saben acerca de sus mundos.<sup>54</sup>

Estas estrategias procuraron ser lo menos intrusivas, evitando que la interacción con el profesor no alterara su creencia u opinión y dejar al participante en abierta libertad para resolver y comentar lo que se le pidió.

A continuación mostramos uno de los primeros cuestionarios que sirvieron de pruebas diagnósticas, para detectar ciertos saberes, relacionados con el concepto conflicto, la importancia de la historia social y el estudio de una Historia Mundial Contemporánea.

---

<sup>54</sup> Confróntese el artículo: “Directrices para la realización de entrevistas”, en: Preissle Goetz, Judith y Margaret D. Lecompte, *Op. Cit.* p.p. 138 y 139

## EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA

### ENCUESTA DIAGNÓSTICA PARA INDUCIR LOS CONTENIDOS TEMÁTICOS DE LA UNIDAD DIDÁCTICA.

- 1.- ¿Qué entiendes por el concepto “Conflicto”?
  
- 2.- ¿Pones atención a los conflictos sociales que ocurren, en otra parte del mundo?  
 SI  
 NO  
 ¿PORQUÉ? \_\_\_\_\_
  
- 3.- ¿Te preocupan los conflictos sociales que ocurren fuera de tu país? Si o no y porqué  
 SI  
 NO  
 ¿PORQUE? \_\_\_\_\_
  
- 4.- ¿Si se te presentara un periódico actualizado, y se te pidiera la selección de los tres problemas mundiales mas graves, cuáles y de qué tipo de conflictos seleccionarías?  
 A) \_\_\_\_\_  
 B) \_\_\_\_\_  
 C) \_\_\_\_\_
  
- 5.- ¿Cuál de los siguientes conflictos internacionales consideras que es el más grave y que afecta por sus consecuencias violentas, a una mayor parte de la población civil en el mundo?  
 A) Conflictos regionales por rivalidad fronteriza (India-Pakistan)  
 B) Guerras por recursos naturales (Agua, Petróleo, Coltan)  
 C) Conflictos separatistas y nacionalistas (Checheno, Palestino-Israelí)  
 D) Luchas étnicas, religiosas o tribales (Angola y Somalia)  
 E) Narcotráfico y crimen organizado (Colombia y México)

- F) Revoluciones sociales que luchan por la democracia (Egipto, Argelia, Túnez, Libia)
- G) Terrorismo Fundamentalista (Al Qaeda)
- H) Luchas Anticolonialistas
- I) Luchas reivindicadoras de los Indígenas y campesinos (América Latina y Filipinas)
- J) Ataques racistas a inmigrantes y minorías étnicas

6.- Menciona cuál crees que es el conflicto más grave que enfrenta tu país y tu comunidad

---

7.- ¿Tú consideras que un conflicto, como una guerra civil, la viven igual los jefes de Estado y la gente ordinaria o “común y corriente”

SI

NO

¿PORQUE? \_\_\_\_\_

8.- ¿Crees que la población civil, como los niños, las mujeres, los trabajadores, los emigrantes y los indígenas, deberían ser estudiadas y sus voces ser escuchadas por la Historia?

SI

NO

¿PORQUE? \_\_\_\_\_

9.- ¿En qué forma comprenderías mejor un conflicto social del pasado?

- a) Comparándolo con uno del presente y consultando información al respecto
- b) Imaginándomelo como fue y recreándomelo en mi mente.
- c) Viviendo uno parecido, en una experiencia personal.
- d) Buscando opiniones de gente conocedora del mismo.

10.- De los siguientes grupos sociales ordena jerárquicamente por su importancia del 1 al 10 a quienes consideras se debería de reconocer en los libros de texto para historia.

- \_\_\_\_\_ a) A los militares como los altos oficiales del ejército
- \_\_\_\_\_ b) A los niños y las niñas
- \_\_\_\_\_ c) A los presidiarios condenados en centros penitenciarios
- \_\_\_\_\_ d) A los trabajadores como obreros y campesinos
- \_\_\_\_\_ e) A las minorías étnicas como los indígenas
- \_\_\_\_\_ f) A los refugiados que huyen de las guerras
- \_\_\_\_\_ g) A las minorías sexuales, como homosexuales y lesbianas
- \_\_\_\_\_ h) A las minorías religiosas, como judíos o protestantes
- \_\_\_\_\_ i) A los enfermos mentales como los dementes
- \_\_\_\_\_ j) A las mujeres
- \_\_\_\_\_ k) A los burócratas y/o funcionarios del gobierno, como presidentes, diputados, Alcaldes, gobernadores y jueces.
- \_\_\_\_\_ l) A los reyes y príncipes
- \_\_\_\_\_ m) A los deportistas y/o atletas
- \_\_\_\_\_ n) A los ancianos
- \_\_\_\_\_ o) A los soldados de tropa
- \_\_\_\_\_ p) A los criminales y/o delincuentes
- \_\_\_\_\_ q) A los altos jerarcas de la Iglesia
- \_\_\_\_\_ r) A los estudiantes
- \_\_\_\_\_ s) A los migrantes

11.- ¿Cómo aprenderías mejor la asignatura de Historia Universal?

- A) Memorizando fechas, nombres de personajes y de lugares importantes.
- B) Conocer primero mi presente para después comprender mi pasado.
- C) Explicándome primero los orígenes que provocan los hechos históricos, para entender mi mundo actual.

12.- ¿Qué te ayudaría a comprender mejor tu origen social y tu vida actual?

- A) El estudio de hechos históricos recientes o
- B) El estudio de hechos históricos remotos
- C) El estudio y comprensión de ambos

13.- ¿De los siguientes hechos históricos, selecciona el que más conozcas y, enseguida señala que tanto sabes de ellos (Nada, Muy Poco, Se de lo que se trata, Mi profesor de secundaria hablo de él, Lo puedo explicar)

### RESUMEN

EJEMPLO:

LO QUE SE DE EL:

- a) La Segunda Guerra Mundial \_\_\_\_\_
- b) La Guerra Fría \_\_\_\_\_
- c) La Independencia de la India \_\_\_\_\_
- d) La Independencia de Argelia \_\_\_\_\_
- e) La Revolución Cubana \_\_\_\_\_
- f) La caída del muro de Berlín \_\_\_\_\_
- g) La Guerra de Vietnam \_\_\_\_\_
- h) El conflicto Judío –Palestino \_\_\_\_\_
- i) El colapso del socialismo real en la URSS \_\_\_\_\_
- j) El conflicto en los Balcanes \_\_\_\_\_
- k) Terrorismo (Al Qaeda, ETA, ERI, Sendero Luminoso) \_\_\_\_\_
- l) Las guerras en el Golfo Pérsico \_\_\_\_\_
- m) Narcotráfico y crimen organizado \_\_\_\_\_
- n) Racismo y defensa de derechos civiles \_\_\_\_\_
- o) Manifestaciones estudiantiles, protestas feministas y ambientalistas \_\_\_\_\_

En conclusión podemos finalizar puntualizando que ante los cambios vertiginosos de la sociedad globalizada, se provocan grandes confusiones o poca comprensión del presente por la vorágine cotidiana de acontecimientos e información, lo que hace que los pensamientos de los adolescentes se vean cada día más alterados por la velocidad en la que ocurren las transformaciones mundiales acelerando las mentalidades de las jóvenes generaciones en una evolución constante e incontrolable, condicionándonos al profesorado

a intensificar nuestros esfuerzos en aras de caminar y adecuar el ejercicio docente a la par del desarrollo de los cambios sociales actuales.

## 2.2 LAS INFLUENCIAS PSICOPEDAGÓGICAS

Es pertinente que al hablar del acto educativo, anticipadamente aclaremos las diferencias esenciales entre *Aprendizaje* y *Enseñanza*, los cuales a pesar de que se unan en un proceso, a donde son complementarios ambos, cada uno entraña funciones propias de sus protagonistas, al respecto podemos considerar que el primero es una cualidad intelectual del individuo en la cual se procesa y dosifica un conjunto de conocimientos que se estudian y son susceptibles de apropiarse a nivel mental, “el aprendizaje es un procesos exclusivamente psicológico, que se produce en la mente de las personas y que se extiende desde el mismo momento del nacimiento, a lo largo de toda su vida, este puede ser espontaneo o informal o también pueden darse en contextos de instrucción y están dirigidos a fin de que se alcancen conocimientos preestablecidos, a este último tipo de situaciones de aprendizaje externamente dirigido pertenece el estudio de la Historia en un contexto escolar”<sup>55</sup>. Por su parte la enseñanza es una gama amplia de posibilidades didáctico-pedagógicas que son empleadas para facilitar que son empleadas intencionadamente para facilitar la adquisición del conocimiento, “Así las estrategias de enseñanza serían el conjunto de decisiones programadas, con el fin de que los alumnos adquieran determinados conocimientos o habilidades”<sup>56</sup>.

Al hablar de educación, pero sobre todo del momento del aprendizaje, es conveniente hablar anticipadamente sobre los procesos que se ven involucrados en la adquisición del conocimiento del individuo, es decir de la formación de su inteligencia; sin embargo, solo mostraremos algunos enfoques epistemológicos que han repercutido en el planteamiento de nuestra fundamentación epistemológica.

---

<sup>55</sup> Véase a Carretero, Mario, Juan Ignacio Pozo y Mikel Asensio, (compiladores), *La enseñanza de las Ciencias Sociales*, España, 1989, p. 214

<sup>56</sup> *Ídem.*

Es preciso señalar que la forma en que se allega los saberes el ser humano está condicionado por una multiplicidad de factores, de los cuales es pertinente mencionar el proceso alternado que se da entre la interacción del aprendizaje y el desarrollo evolutivo del individuo, así este aprende y actúa en correspondencia a las diferentes fases, etapas o edades del sujeto. Pero a pesar de que el aprendizaje sea un proceso en el que se interiorizan de manera muy particular el conocimiento en el individuo, este no puede comprenderse al margen de la vida social, de ahí la importancia que tiene el lenguaje y el desarrollo de otras herramientas cognitivas.

Para Lev Vygotski estas herramientas la componen un conjunto de signos (lenguaje, escritura, números) que adquiere, domina y usa a su albedrío para satisfacer una necesidad. Así mismo estos signos *fueron creados por la sociedad a lo largo de la historia humana y cambian con la forma de sociedad y su nivel de desarrollo cultural. Vygotski estaba convencido de que la internalización de los sistemas de signos culturalmente elaborados acarrea transformaciones conductuales y creaba un vínculo entre las formas tempranas y tardías del desarrollo del individuo.*<sup>57</sup>

En respuesta a lo señalado anteriormente podemos interpretarlo como un gran logro colectivo de la humanidad el dominio de estos signos que le permitieron irrevocablemente, alcanzar grados de desarrollo cultural extraordinarios, pero más aún transformó sus comportamientos, pero al particularizar este proceso global al campo del aprendizaje no el sentido colectivo sino individual Vygotski puntualiza *“El sistema de actividad del niño está determinado en cada etapa específica tanto por el grado de desarrollo orgánico del niño, como por su grado de dominio en el uso de los instrumentos”*<sup>58</sup>, agrega el autor que también se desarrollan la percepción, el cerebro y las manos, es decir gradualmente el individuo va potencializando el incipiente trabajo de sus funciones psicológicas superiores (percepción, atención, memoria e internalización) sus estructuras intelectuales básicas y centrales, y sus funciones operacionales y/o motrices.

---

<sup>57</sup> Véase la introducción hecha por Michael Cole en: Vygotski, Lev Semionovitch, *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Las letras de Drakontos, España, 1996, p. 26

<sup>58</sup> Vygotski, Lev S., *Op. Cit.*, p. 42

Es así como concebimos el complejo camino de la aprehensión de la información, un proceso supeditado a la cultura social, la cual dota de un cúmulo de instrumentos detonantes y operacionales de las habilidades cognitivas del individuo, por ejemplo cuando se estimula la función mental por la que nos concentramos en un objeto, estamos desarrollando la atención, o cuando se potencializa nuestra capacidad para evocar información previamente aprendida, el adolescente desarrolla su memoria, el recordar para ellos significa pensar. En esta última por ejemplo “La esencia íntima de la memoria humana consiste en el hecho de que los seres humanos recuerdan activamente con la ayuda de signos”<sup>59</sup>

Otro de los elementos psicopedagógicos que hemos considerado de la teoría sociocultural, y que también se encuentra relacionado con la influencia de la cultura en el desarrollo de la inteligencia del individuo, y que también puede ser trasladado a la esfera educativa, es el concepto de aprendizaje guiado o asistido y se da desde el entorno más elemental como la familia y también la escuela, y en el aula se potencializa con el uso de selectas estrategias como el empleo de procedimientos facilitadores para realizar un ejercicio, anticipar las áreas difíciles con una oportuna intervención explicativa del profesor, proporcionar la mayor cantidad de apoyos didácticos, ofrecer ejemplos resueltos a medias, ir introduciendo una actividad a partir de la regulación de su dificultad y finalmente compartir una enseñanza recíproca en un vaivén de aportaciones del aprendiz y el enseñante.

Esta técnica, le permitió a Vygotski fundamentar de manera más sólida el proceso de aprendizaje que localizó al detectar la paulatina forma en que se apodera del conocimiento el individuo y además observar cómo se desarrollan esos procesos psicológicos superiores, los cuales se despiertan en este ejercicio cognitivo. El científico ruso lo hizo a partir del siguiente experimento:

Primero: Introdujo una serie de obstáculos y dificultades en la resolución de una tarea, que rompieran con los métodos rutinarios de resolver problemas. Segundo: Proporcionó caminos alternativos para solucionar los problemas, incluyendo al mismo tiempo una

---

<sup>59</sup> *Ibid.*, p. 86

enorme variedad de materiales (Ayudas externas) que podían ser utilizados de diversas maneras para satisfacer las exigencias de la tarea impuesta. Tercero: Imponía al pequeño infante una tarea que superara su conocimiento y capacidades, a fin de descubrir los comienzos rudimentarios de nuevas habilidades.<sup>60</sup>

Pero este ejemplo sólo nos sirve de preámbulo para retomar el concepto más influyente en nuestro planteamiento: la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), fase del desarrollo del conocimiento, en la que se generan anclajes cognitivos progresivos o regresivos, pero que cambian radicalmente un aprendizaje pasado por uno nuevo al momento en en que se sortean todas las dificultades para la resolución de un problema, Vygotski lo sintetiza en estas 2 frases “No es otra cosa que la distancia entre el *nivel real de desarrollo*, determinado por la capacidad de resolver independientemente el problema y el *nivel de desarrollo potencial* determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz”.<sup>61</sup>

“Nosotros postulamos que la Zona de Desarrollo Próximo es un rasgo esencial del aprendizaje, es decir el aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar sólo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante. Una vez que se han internalizado estos procesos se convierten en parte de los logros evolutivos independientes del niño(a)”<sup>62</sup>

Llegamos a la conclusión que a los educadores nos es de mucha valía la detección de la ZDP, porque podemos comprender cómo es el curso interno del desarrollo cognitivo del niño(a) o adolescente. Y así mismo trazar el futuro inmediato de su educación. En conclusión el profesorado estará en condiciones de intervenir apropiadamente en el aprendizaje, diagnosticando y evaluando las fases del desarrollo cognitivo del alumno(a).

Otra de las influencias psicopedagógicas significativas en el diseño de nuestra investigación educativa fue la teoría cognoscitiva o genética de Jean Piaget, pero ¿en qué

---

<sup>60</sup> *Ibid.*, p.p. 33 y 34

<sup>61</sup> *Ibid.*, p. 133

<sup>62</sup> *Ibid.*, p. 136

forma estos aportes encajaron en el objeto de estudio seleccionado? Al igual que la teoría sociocultural de Lev Vygotski, nos interesa conocer cuáles pueden ser algunas bases científicas que respalden las interpretaciones en torno a los factores que le son determinantes al individuo para desarrollar la actividad del conocer. Ahora en esta ocasión los planteamientos del psicólogo suizo nos permitirán remediar nuestra necesidad de explicar los esquemas de desarrollo cognitivo de los alumnos(as).

Sin embargo son sólo algunos trabajos de la psicología piagetana los que han influido para nuestra fundamentación, especialmente aquellos que nos permite reconocer cuáles son las características cognitivas específicamente de cómo aprenden los adolescentes, tomando en cuenta que el núcleo de individuos estudiados en el caso son jóvenes de un promedio de 14 a 16 años, en este rubro Piaget estudia la evolución del niño(a) desde sus primeros momentos de vida hasta la adolescencia.

Lo que hemos retomado de estos avances psicológicos son las descripciones sobre la evolución continua que tiene el infante y el adolescente en diferentes etapas de su desarrollo sobre todo las que van desde las *acciones sensomotoras iniciales a las operaciones más abstractas*<sup>63</sup>, ello nos ha permitido ajustar nuestras aportaciones didácticas al estadio apropiado de desarrollo mental del adolescente, considerando que es la cuarta y última fase de los 12 a 16 años en la que el individuo desarrolla su capacidad para entender las representaciones ideales es decir, el sujeto comienza a tener claridad de la comprensión de las abstracciones, en términos escolares el alumno(a) está en la posibilidad de acercarse a la comprensión y elaboración de conceptos y categorías que le permitirán elevar su nivel de desarrollo intelectual.

Para ser más explícitos y sustentar nuestros comentarios es pertinente saber cómo estructura estas propuestas la psicología cognoscitiva, recurriendo directamente al planteamiento del autor. “El punto de partida de las operaciones intelectuales hay que buscarlo ya en un primer periodo del desarrollo, caracterizado por las acciones y la inteligencia sensomotora, es una inteligencia totalmente práctica, solo se desarrolla la

---

<sup>63</sup> Piaget, Jean, *Psicología y Pedagogía*, SARPE, España, 1983, p. 57

percepción y los movimientos corporales y abarca desde los primeros años de la existencia hasta los 2 años, el segundo periodo dura hasta los 7 u 8 años, y cuya aparición se señala por la formación de la función simbólica y semiótica, es decir va tomando relevancia la aparición, dominio y manejo de los signos como las diferentes formas en que se manifiesta el lenguaje, el juego simbólico, la imitación diferida, la imagen mental y el dibujo, son solo algunas de las manifestaciones de la conducta del individuo a esta edad. Hacia los 7-8 años de edad, comienza el tercer periodo, asistimos a la formación de operaciones: reuniones y disociaciones de clases, origen de la clasificación; encadenamiento de relaciones, origen de la seriación, separaciones espaciales y desplazamientos ordenados, y todas estas operaciones, tienen que ver con objetos concretos. Finalmente hacia los 11-12 años aparece el último y cuarto periodo cuyo techo de equilibrio está situado al nivel de la adolescencia. Su característica general es la conquista de un nuevo modo de razonamiento que no se refiere ya sólo a objetos o realidades directamente representables, sino también a hipótesis. Asistimos a la formación de nuevas operaciones llamadas proposicionales, en vez de las operaciones concretas. Un ejemplo es la generación de ideas y preposiciones.<sup>64</sup>

Lo que nos interesa recuperar es el tránsito de la tercera a la cuarta etapa y las características de esta última, es decir del cambio del *pensamiento operacional concreto* al *pensamiento operacional formal*, en esta transición el niño(a) pasa de su pensamiento lógico, en donde sólo influyen para actividades concretas y presentes, al pensamiento que va generando abstracciones, deducciones y su razonamiento es más realista acerca del futuro. En el contexto áulico, esto le permite al alumno(a) la construcción de conceptos, la manipulación del principio de la temporalidad, obtener conciencia de la evolución cronológica de la humanidad y en consecuencia de la comprensión de la Historia. Por esta razón hemos recurrido al referente piagetano, sin embargo entre Piaget y Vygotski existen muchas contrariedades, sobre todo en el tema del lenguaje: para Piaget, el lenguaje está supeditado a la inteligencia (pensamiento), el pensamiento y lenguaje se desarrollan por separado y la adquisición del lenguaje se debe más a factores biológicos y no a factores culturales. Es esta parte de la teoría cognoscitiva la que se contrapone a la teoría sociocultural, pero en esta ocasión no nos detendremos en escudriñar en este debate, sólo

---

<sup>64</sup> Piaget, Jean, *Op. Cit.*, p.p. 58 a 62

nos remitiremos a decir que el punto de coincidencia entre los dos autores es el proporcionar valiosos aportes a la fundamentación del enfoque constructivista, sobre todo el subrayar la incorporación gradual de los niños a la vida social organizada por el adulto, siendo corresponsable con el apropiado nivel de desarrollo de las estructuras cognitivas del sujeto, pero también debemos de considerar el estallido espontáneo de inquietas mentalidades que no siempre encajan con el fijo parámetro piagetano, y ahí también reconocer que se aprende en función de ritmos de desarrollo de aprendizaje y no de etapas de desarrollo cognitivo establecidas, que estos aprendizajes se manifiestan en forma diferente y a edades en las que el grado de desarrollo cognitivo no corresponde obligatoriamente a su estadio.

Al reconocer algunas de las bases epistemológicas en nuestro modesto proyecto educativo, viene a colación una influencia más a nuestro trabajo, y en esta ocasión es de índole pedagógica, nos referimos a las influyentes propuestas del educador Carl Ransom Rogers, el cual recurría al planteamiento humanista del acto educativo, incidiendo en una cordial relación entre el educador(a) y el educando, valoraba la empatía y la autenticidad, la aceptación y el aprecio, consideraba que todo proceso educativo debería centrarse en el estudiante, no en el profesor ni en el contenido programático. Sin embargo lo más relevante que hemos tomado de él, son el exaltar de manera superlativa la importancia que revisten: la confianza en las potencialidades humanas, la pertinencia del asunto (Contenido) que va a ser aprendido o enseñado, el aprendizaje participativo, la autocrítica y aprender a aprender como los principios básicos y más valiosos de la enseñanza y el aprendizaje.<sup>65</sup>

Indica Rogers al referirse en esa prioridad de donde centrar nuestra preocupación pedagógica, que como profesores(as) “no podemos enseñar a otra persona directamente: solo se facilita su aprendizaje. De ahí la importancia de las relaciones personales, de la afectividad y el amor, atribuyendo gran importancia al educador(a) como un *facilitador(a) del aprendizaje*, es decir el profesor(a) se convierte en un acompañante activo del aprendizaje de su estudiante, lo que convierte esta relación en una dualidad que sigue concibiendo al acto educativo en un enlace de reciprocidad y dinámica social. De esta

---

<sup>65</sup> Gadotti, Moacir, *Historia de las ideas pedagógicas*, Siglo XXI, México, 2004, p.186.

manera el profesorado debe de crear un clima inicial, comunicar confianza, aclarar, motivar con congruencia y autenticidad, denominando a todo esto *comprensión empática*”<sup>66</sup>

Según el psicólogo norteamericano, el objetivo de la educación es ayudar a los alumnos a convertirse en individuos potencialmente hábiles de tener iniciativa propia para la acción, es decir hacerse competentes, capaces y responsables de sus propias acciones que ejecutarán en determinados momentos de su vida en situaciones especiales, que les generen necesidades, susceptibles de resolverse, trabajando para alcanzar sus propios objetivos y no la aprobación de los demás.

En conclusión, si deseamos que nuestros estudiantes sean los protagonistas del acto educativo, debemos eliminar las prácticas docentes autoritarias, verticales e impositivas, por acciones didácticas que estén encaminadas a la horizontalidad de la participación estudiantil para generar ese *clima psicológico de libertad*<sup>67</sup> Cerramos esta idea con el siguiente principio, el aprendizaje es mejor facilitado cuando el alumno participa de su proceso responsablemente.

Para complementar la interpretación de la dualidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, es necesario ahora atender el tema de la enseñanza. Toda la anterior fundamentación giró en relación a un bagaje teórico-epistemológico de la naturaleza y formas en que se adquiere el conocimiento, lo que nos condujo a favorecer la parte del aprendizaje en el acto educativo, pero ahora sólo nos resta fundamentar parte de la didáctica general de la enseñanza para posteriormente fundamentar la didáctica de la Historia y preguntarnos ¿cómo debe ser nuestra práctica pedagógica?

Es en un ambiente de profundas dificultades socioeconómicas que han mellado el poder adquisitivo del salario del profesor(a) de a pie y de todo trabajador, de luchas ancestrales de los gremios magisteriales independientes contra el autoritarismo y a la corrupción sindical así como de los absurdos divisionismos políticos entre el profesorado

---

<sup>66</sup> Gadotti, Moacir, Op. Cit., p. 186.

<sup>67</sup> *Ibíd.*

de este país, bajo el cual giran y se sumergen las preocupaciones laborales y las demandas sindicales, en una dinámica que ha gastado la prestigiada credibilidad de antaño del enseñante y ha exprimido los esfuerzos del profesorado en una acción de permanente lucha sindical y laboral.

Pero seguramente estos problemas no deben de obstaculizar la tradicional nobleza de la educación, pero ahora ya no sustentada en principios demagógicos y románticos, sino en una actividad intelectual a la que estamos obligados a practicar como un profesional comprometido con la educación. Por eso hemos retomado las claves de la pedagogía del educador brasileño Paulo Freire para re-prestigiar la labor didáctica, a partir del reconocimiento de la práctica educativa, bajo la influencia de una ética pedagógica, y de una visión del mundo, es decir de una enseñanza sustentada en *el rigor, la investigación-educativa, la actitud crítica, el riesgo, la humildad, el buen juicio, la tolerancia, la alegría, la curiosidad, la competencia, la generosidad, la disponibilidad, bañadas de esperanza*.<sup>68</sup>

La ética a la que se refiere Freire y con la que coincidimos es una moral desarrollada en el ejercicio de la docencia, es la que se solidariza con los grupos sociales marginados, explotados, discriminados, atacados por su debilidad, y que condena todo tipo de agresión, hipocresía, discurso demagógico, actitudes mojigatas y puritanas disfrazadas de buenas voluntades, empalagadas de bondad, *“De allí el tono de rabia que envuelve mi discurso cuando me refiero a las injusticias a la que son sometidos los harapientos del mundo, mi punto de vista es el de los “condenados de la tierra”, el de los excluidos, no acepto en nombre de nada las acciones terroristas, condeno el engaño del incauto, el golpe al indefenso, la promesa incumplida, el testimonio mentiroso y la traición”*.<sup>69</sup>

Es parte del *sentido de la necesaria eticidad*, lo que debe de fortalecer a la pedagogía, es una formación de índole moral la que considera debe de vertebrar a la formación del educador y a la educación misma, sobre de esta primicia se levanta toda una interpretación en torno al acto de enseñar.

---

<sup>68</sup> Consúltese el comentario introductorio de Moacir Gadotti en: la contraportada de Freire, Paulo, *Pedagogía de la autonomía*, siglo XXI, México, 2006.

<sup>69</sup> Freire, Paulo, *Op. Cit.*, p.17

Quisiéramos iniciar con una frase seleccionada en una de las obras del citado educador brasileño y que nos colocan en adecuada posición de empatía con la forma en que es concebida la didáctica del saber: *“Enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción”*<sup>70</sup> Esta idea nos ha influenciado en reconocer que el proceso de enseñanza esta focalizado a motivar el aprender a aprender, donde la función del docente es la de convertirse en un formador, pero no del que fabrica, o moldea al sujeto, sino del formador que encuentra en su formación la transformación de su propio ser. *“quien forma se forma, y reforma al formar”*<sup>71</sup> Esta posición no se contrapone al la visión del enfoque constructivista del saber, inclusive acrecienta su relación.

Concluiremos con un decálogo que descifra las cualidades de la función del ejercicio del enseñante y que atañen no sólo a compromisos en el aula sino también a establecer compromisos con la construcción de la ciudadanía son:

- a) Una de las tareas primordiales es trabajar con los educandos un rigor metódico con el que deben aproximarse a los objetos cognoscibles.
- b) No hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza. Investigo para comprobar, comprobando intervengo, interviniendo educo y me educo.
- c) En la escuela se deben de respetar no sólo los saberes de los educandos, sino también discutir con los alumnos la razón de ser de esos saberes en relación con la enseñanza de los contenidos.
- d) El profesor(a) ha de estimular una curiosidad crítica, como inquietud indagadora.
- e) La práctica educativa tiene que ser un testimonio riguroso de decencia, es decir el ejercicio de la docencia debe de acompañarse de un compromiso moral y social para la formación de seres humanos.
- f) La experiencia educativa debe de ser un acto fundamentalmente humano, y éste no se debe de reducirse a un puro adiestramiento técnico.

---

<sup>70</sup> *Ibíd.*, p. 24

<sup>71</sup> *Ibíd.*, p.25

- g) *Enseñar exige la corporificación de las palabras en el ejemplo.* O sea ser congruentes con lo que se piensa, se dice, y se hace dentro y fuera del aula.
- h) Como educador(a) se debe rechazar en forma definitiva cualquier forma de discriminación, se ha negar en el aula toda práctica prejuiciosa de raza, genero y clase que ofenda la sustantividad del ser humano (es decir su dignidad e integridad) y niegue radicalmente la democracia. Ello favorece en buena parte el pensar con asertividad.
- i) La práctica docente crítica, implícita en el pensar acertadamente, encierra un movimiento dinámico, dialéctico entre el hacer y el pensar sobre el hacer.
- j) En el aula se ha de respetar la autonomía y la dignidad de cada uno de los actores del acto educativo, convirtiéndolo en un imperativo ético y no en un favor que podemos o no concedernos unos a los otros.<sup>72</sup>

### 2.3 LOS REFERENTES DIDÁCTICOS

En el ámbito de la formación humanista del adolescente, el aporte que se intenta brindar se sustenta en una enseñanza que tenga como pilar la asimilación y comprensión de la ciudadanía en el aula, teniendo como aliada a la Historia. Parafraseando lo señalado por el educador Henry A. Giroux y el escritor Richard Hanson, no se trata de asumir el concepto *ciudadanía* como una cualidad sociopolítica perfecta de las democracias capitalistas y liberales modernas, la cual en muchos casos se encuentra en franco deterioro, por lo desequilibradas y desiguales que son algunas naciones democráticas; sino asumirla como una práctica socialmente construida y que se siembra en un terreno social de lucha permanente por la conquista y reivindicación de los derechos y reclamos sociales. “La *ciudadanía* se debe de convertir en un proceso de diálogo y compromiso arraigados en una creencia fundamental: en la posibilidad de vida pública y en el desarrollo de formas de

---

<sup>72</sup>. Se han considerado en este apartado 10 acciones pedagógicas, que todo docente comprometido con su labor educativa debe de favorecer en su aplicación diaria durante su desempeño en el aula, algunas de ellas interpretadas y ajustadas a nuestro mundo escolar. Ese decálogo, por mas que parezca un recetario, incluye parte de la función social que adopta el profesorado en el salón de clases, pero la intención es para que estos principios traslapen las barreras de la escuela al contexto de la ciudadanía cotidiana. *Ibíd.*, p.p. 27 a 58

solidaridad que permitan a la gente reflejar y organizar el poder del Estado con el fin de criticarlo y restringirlo, así como derrocar relaciones que inhiben e impiden la realización de la humanidad”<sup>73</sup>

De acuerdo a lo anteriormente citado, consideramos que toda didáctica de la Historia, debe de colocar al profesorado ante un compromiso social que incluya también una pedagogía que tienda a la regulación moral de la convivencia escolar. Y que tienda a establecer responsabilidades compartidas con los diferentes actores involucrados en el aula, depositando una confianza en los educandos que se traduzca en una esperanza de que el día de mañana serán agentes protagónicos y activos de una ciudadanía y una democracia críticas. Ello significa que en el aula se debe de desarrollar desde un lenguaje hasta un conjunto de acciones de congruencia ética en la relación profesor-alumno. Como la ciudadanía se afirma y se articula en diversos espacios y comunidades públicos y en ellos se puede potencializar la tradición democrática que coloca la igualdad y el valor de la vida humana en el centro del discurso y de sus prácticas sociales, hoy apostamos a que la escuela sea ese espacio con las comunidades allí involucradas las que sean las que inciten al cambio social, que tienda a la eliminación de prácticas ideológicas y materiales que promuevan la subyugación, la segregación, la violencia, la marginación y la enajenación.<sup>74</sup> En consecuencia solo se podrá vincular la vida pública, la escuela y la construcción de la ciudadanía a partir de una enseñanza sustentada en valores democráticos. Solo elaborando planes y programas de estudio que contemplen una didáctica de los hechos esenciales de las comunidades en donde viven los estudiantes, comparadas con una introducción a las formas de vida de otros pueblos, en otros momentos y de otros lugares, se podrá facilitar la edificación de la ciudadanía crítica.

La inquietud radica en una formación que por todos los flancos sociales, es decir el trabajo, la escuela y la familia, se ponga énfasis en una educación bifurcada por dos tendencias, por una parte andar por un camino que conduzca a la adquisición de saberes múltiples inclusive los que lo colocarán como un actor social protagónico al alumno,

---

<sup>73</sup> Citado en: Giroux, Henry A. *La escuela y la lucha por la ciudadanía*, Siglo XXI, México, 2006, 21 y 22.

<sup>74</sup> Giroux, Henry A., *Op Cit.* p.p. 22 y 23

entiéndase protagónico, no a un destacado y reconocido profesional de la ciencia, la empresa o la función pública, sino a un ciudadano de a pie que reconoce y participa comprometida y responsablemente con el mejoramiento de la familia, que colabora en la escuela, que coparticipa en el trabajo, que se preocupa activamente por el bien comunal y en consecuencia que asume decisiones como actor político en torno a lo democráticamente justo y lo moralmente defendible. *“Es decir hacer hincapié en la relación que existe entre conocimiento y poder, entre el hacer y el actuar, entre el compromiso y la lucha colectiva”*.<sup>75</sup>

Por eso es necesario que los currículos de historia, toquen en clase ejemplos pretéritos y recientes, en el que los ciudadanos actuando juntos, generan importantes cambios sociales y luchan por el mejoramiento de su calidad de vida. Y contrarrestar la grave omisión que hacen algunos programas de historia acerca de la participación protagónica de grupos sociales en trascendentes procesos históricos, como luchas sindicales, movimientos de resistencia ciudadana en contra de violentas dictaduras, defensa de los derechos civiles de indígenas, negros, mujeres y niños, o bien reclamos populares de reformas democráticas.

Dentro de ese discurso no se habla por ejemplo, de conflicto, ni se mencionan las “confusas” relaciones sociales del sexismo, el racismo, la discriminación de clases que subyacen no solo en la historia que omiten los planes y programas de estudio conservadores, sino también en su disimulada desaparición de las relaciones escolares en el aula. Es el discurso de la armonía incomoda, aquel que suaviza los conflictos y contradicciones de la vida diaria y que apuesta por una política del silencio y una amnesia ideológica.<sup>76</sup> Para contribuir en la eliminación de este discurso tendencioso, finalmente podemos recomendar para generar una pedagogía de la ciudadanía crítica, reconstruir ese lenguaje didáctico inspirado en una filosofía, que anteponga la igualdad, la libertad y la vida humana en el centro de las nociones de democracia y ciudadanía.

---

<sup>75</sup> *Ibíd.* P. 29

<sup>76</sup> *Ibíd.* P. 40

Por otra parte la enseñanza de la historia, también debe de reunir ciertos criterios metodológico-conceptuales de rigor, que estén fundados en arraigadas consideraciones sociales. Pero también debe de ser puntual en su conceptualización historiográfica, en sus objetivos, contenidos, métodos y estrategias de enseñanza y aprendizaje, día a día los cambios sociales afectan drásticamente los escenarios escolares, y las didácticas de las distintas disciplinas deben de caminar a la par del devenir social.

Enseñar a pensar históricamente a la población estudiantil de educación media exige el desarrollar habilidades del pensamiento, que tiendan a la adquisición e interpretación de conocimientos sociales. “Es la búsqueda por comprender los procesos de significación sobre el pasado que se dan dentro del ámbito escolar y un intento por definir las características del pensar históricamente que se trabajan dentro del aula”<sup>77</sup>. En realidad se plantean las formas en las que se debe de privilegiar la historia escolar, haciendo la debida delimitación y respeto de la historia profesional, sin que esta se menosprecie, sino como una necesidad de mantener una dualidad inquebrantable entre las dos. Sin embargo la propuesta oscila en como favorecer y estimular el interés por estudiar historia en los jóvenes de bachillerato. Para ello se han diseñado estrategias didácticas e instrumentos de aprendizaje, que tiendan a provocar ese percutor del pensamiento histórico.

Pero ¿qué capacidades cognitivas se desean desarrollar en ese pensar histórico? son esencialmente el manejo e interpretación de las nociones de tiempo histórico, de la causalidad, de la espacialidad, de la noción de cambio histórico, de la objetividad, de sincronía y diacronía histórica, de coyuntura, de estructura, de larga duración, de proceso histórico. Quizá hace 50 años ya se empleaban estas conceptualizaciones en la escuela, pero si bien es cierto, ya no con el enfoque de las nuevas tendencias, que acompañan nuevas preguntas y nuevos métodos de enseñanza. Sin embargo atendiendo la enseñanza de la historia y de cualquier disciplina del saber, los aspectos básicos a considerar en el aula son los que abarca el triangulo didáctico, y que están dialécticamente implicados y son el ¿que se enseña?, la disciplina, su naturaleza y complejidad para aprenderla, el ¿a quién se

---

<sup>77</sup> Pla, Sebastián, *Aprender a pensar históricamente*, “La escritura de la historia en el bachillerato”, Colegio Madrid, Plaza y Valdez, México, 2005, p.15.

enseña?, el estudiante, puesto que es muy importante valorar las características de las personas a las que se dirige ciertos conocimientos, es también la naturaleza del receptor a quien se destina la clase y el ¿cómo se enseña?, la didáctica, es decir el profesorado, los medios con los que realiza su práctica docente, los materiales y recursos<sup>78</sup>.

Dentro de la nueva didáctica de la historia, primero se tiene que comprender que nunca encontraremos criterios homogéneos de enseñanza de la historia en todo el mundo, porque en cada país la formación de los adolescentes contempla distintos objetivos, por eso, esta debe de corresponder a los contextos culturales y políticos de cada pueblo, por lo tanto su papel y su valor en el currículo varía, así como sus contenidos y métodos. Pero de algo podemos estar casi seguros, en cada nación, provincia o aldea, la historia que se enseña generalmente busca fomentar un pasado colectivo con cierto número de valores, que tienda a identificar a los miembros de una comunidad, además de nutrirse de los elementos culturales heredados por sus antepasados, por nuestra parte buscamos fomentar una visión cosmopolita del pasado y cultura humanas, procurando que se generen actitudes de aprecio y respeto a lo extranjero.

El modelo didáctico que procuramos desarrollar radica en una propuesta que tienda a privilegiar el aprendizaje significativo de los alumnos y alumnas, en un ambiente escolar de colaboración social, sin el afán de descuidar la enseñanza, por el contrario, se busca que los mayores esfuerzos del profesor se destinen a la orientación del trabajo estudiantil, deshaciéndonos del protagonismo monopólico que ejerce el profesorado erudito dueño de una práctica que convierte al conocimiento en un catecismo controlado y centralizado por él, al impartir lecciones magistrales haciendo del estudiante un ser pasivo, y que permite que la transmisión de ese cuerpo complejo de conocimientos, sea mecánico y en una sola dirección, es decir el verticalismo de la clase tradicional. Sin embargo tomamos en cuenta que es difícil encontrar en la práctica docente, el desarrollo de un modelo puro de enseñanza, lo que nos ha llevado a incorporar incluso variantes de modelos que finalmente conforman un conjunto ecléctico de estrategias y recursos didácticos.

---

<sup>78</sup> Véase a González Muños, Ma. Carmen, *La enseñanza de la Historia en el nivel medio*, Situación, Tendencias e Innovaciones, Organización de Estados Americanos y Marcial Pons, Madrid, 1996, p. 18

Por una parte, se pretende que los estudiantes, tengan un mayor acercamiento a una educación activa, que permita enfatizar la actividad escolar de los alumnos y alumnas, procurando desarrollar ciertas capacidades cognitivas del individuo, pero también no deseamos caer en un activismo manipulativo y práctico que reduce esta actividad a un mero descubrimiento autónomo y que soslaya los vínculos sociales que deben de ser obligados en el aula<sup>79</sup>.

Epistemológicamente, se intenta que el conocimiento histórico del pasado se conciba como un instrumento para la comprensión y análisis del presente. Psicopedagógicamente hablando, nos queda claro que el aprendizaje es un proceso de carácter individual, pero no podemos renunciar a la idea de que solo en colaboración con los otros se complementa, se corrige y se perfecciona. Pero y ¿qué contenidos enseñamos? Estos tienen que ver con una red de saberes que inciden en desarrollar diferentes capacidades, para aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser, y aprender a convivir, sin embargo, por encima del aprendizaje de contenidos fáctico-conceptuales, procedimentales y actitudinales, también se invita al aprendizaje de situaciones próximas en el tiempo aunque no cercanas en el espacio, por ser una asignatura de expectativas mundiales, que no se reduce al conocimiento de la historia “nacional” o “patria”. Sino a un acercamiento al mundo contemporáneo, es decir a su entorno o contexto internacional. Se enseñan algunas técnicas sencillas y básicas del método del historiador, como el reconocimiento y valoración de fuentes, así como la comprensión y crítica de textos. Sin embargo, no todo se reduce estrictamente al actuar del oficio de historiador, también se destinan actividades que le permiten salir del aula y entablar una relación social con su comunidad, observándola e interpretándola y descubrir por si mismo algunas realidades que relacionará con los contenidos del programa. Didácticamente, no todo se reduce a actividades procedimentales, sin embargo asumimos que el profesor debe de ser el organizador del trabajo del alumno, adicionalmente, procuramos también actividades que promuevan el cambio conceptual, partiendo de los preconceptos del alumno, es decir,

---

<sup>79</sup> Consúltese La enseñanza por descubrimiento: El énfasis en los procesos psicológicos, en González Muños, María Carmen, *Op. Cit.*, p.p. 258 y 259.

empleando evaluaciones diagnósticas, que permitan potencializar actividades de mayor complejidad cognitiva. Se emplean la exposición y el debate como técnicas de enseñanza-aprendizaje. Por ello consideramos la fusión del aprendizaje significativo o constructivista y el aprendizaje por descubrimiento<sup>80</sup>.

Los recursos didácticos que empleamos también son el resultado de esta fusión de estrategias, se emplea desde el mapa conceptual, cuadros comparativos, líneas en el tiempo sincrónicas y diacrónicas, análisis e interpretación de películas, hasta los documentos con guiones de trabajo, pasando por ejercicios, que invitan al descubrimiento del saber histórico en las calles.

Sabemos que para que pueda haber un apropiado dominio de los fenómenos históricos en el aula, no es suficiente motivar para descubrirlos por sí mismos, es necesario que la persona pueda acceder a conceptos explicativos básicos, por ello es importante potenciar también habilidades específicamente históricas y no quedarse en la adquisición de capacidades generales. Se trata pues de “Trabajar teniendo en cuenta los preconceptos e ideas previas de alumnos y alumnas, de disponer de los mapas conceptuales que presentan los conceptos esenciales de un tema o contenido, de proporcionar ideas inclusoras, organizadores previos, provocar el conflicto cognitivo y conseguir la diferenciación conceptual progresiva”<sup>81</sup>

Solo así, sin ejercer un criterio didáctico cerrado, podremos constituir un modelo integrador para la enseñanza de la historia, a partir de una contribución multidisciplinaria y plurifuncional y de colaboración amplia de métodos y técnicas que son operativas en contextos educativos únicos.

---

<sup>80</sup> *Ídem.*

<sup>81</sup> *Ibíd.*, p.262

## 2.4 LOS FUNDAMENTOS HISTORIOGRÁFICOS

Al igual que toda investigación histórica, la enseñanza de la historia, debe de acompañarse de las directrices de un modelo historiográfico, ya sea en forma pura o en forma ecléctica, pero siempre ha de manifestarse una influencia historiográfica en la construcción de un discurso histórico que hace el profesorado articulado finalmente por un estilo propio.

Las formas de escribir e interpretar la historia han permeado también las formas de enseñarla. En las últimas décadas aunque atravesemos por una fuerte crisis de paradigmas ideológicos y teóricos, ello no ha sido motivo para que se opaquen las mentalidades constructoras de diseños historiográficos, por el contrario a contribuido a la amplia diversificación de propuestas que inclusive debaten acerca de los moldes tradicionales con los que se fabrica la historia, al grado de contradecirla como lo señala la llamada “contrahistoria”. Por otra parte existen teóricos, que han reconocido y criticado constructivamente las crisis de Socialismo “realmente existente” y los embates al Marxismo como doctrina ideológica que soportó al edificio comunista y como corriente historiográfica, pero también han dado la batalla para rescatar y apuntalar los ejes teóricos valederos de la teoría de Marxiana.

Es pues la nueva historiografía británica marxista, que desde la década de 1960, ha dado tumbos y ha contribuido a provocar otras ramificaciones historiográficas, como la Microhistoria o la Historia Oral que han revalorado otros actores sociales, otros espacios geográficos y otros caminos para construir la historia. Mas sin embargo ahora nos interesa que la historiografía Marxista también conduzca nuestro accionar en el aula de historia.

Son los miembros de una joven generación que a fines de 1950, los que conformaron una nueva camada de historiadores comunistas británicos que antepusieron en forma crítica las conceptualizaciones de Marx y Engels y que más tarde constituyeron toda una escuela de análisis histórico, inicialmente representada por Maurice Dobb, Rodney Hilton, Christopher Hill, Edward Palmer Thompson y Eric Hobsbawm, los cuales serán los

fundadores de la revista *Past and Present* en 1952, “pero la amplia definición de marxismo inglés debe incluir también a la *New Left Review* identificada con la nueva izquierda. Por su parte, la *History Workshop*, grupo surgido de los talleres de educación de adultos, que tuvo en Raphael Samuel a su representante más reconocido, elaboró un proyecto historiográfico centrado en la construcción de la *historia desde abajo, o desde abajo hacia arriba*, promoviendo la escritura de la historia por sus protagonistas”<sup>82</sup>.

La variable interpretativa elegida de la Historiografía Marxista Británica en la elaboración de ésta propuesta pedagógica, es la “*Historia desde abajo*”, concepto retomado por el historiador Inglés nacido en Egipto, Eric Hobsbawm, el cual se desprende de la llamada “Historia Social” y que es retomado de una de sus principales obras teóricas, denominada “Sobre la Historia”. Recurrimos a Eric Hobsbawm, por trascender en el planteamiento de problemas históricos y temas contemporáneos, y hemos seleccionado este modelo interpretativo, porque los nuevos referentes problemáticos de la sociedad contemporánea constantemente han sido convertidos en objeto de reflexión histórica. El reciente interés por enseñar una historia de distintos grupos particulares, no puede ser entendida sin repasar la serie de procesos que han hecho posible y aún más deseable el que las distintas agrupaciones sociales expresen y configuren su historia como fuente de información y proveedora de datos.

Desde nuestra perspectiva docente consideramos fundamental la incorporación de principios historiográficos conceptuales y metodológicos en el discurso histórico construido en el aula, solo así se puede articular una estructura que de cuentas de principio a fin de los elementos interpretativos esenciales en las propuestas de enseñanza relacionadas con la didáctica de Clío.

La emergencia de nuevas problemáticas sociales en la actualidad nos ha llevado a replantear nuestros tradicionales estilos de reflexión histórica. A nosotros también nos interesa no solo hacer, sino divulgar en el aula una historia desde abajo, sobre todo desde el

---

<sup>82</sup> En: “La Historia Social y el Marxismo Inglés”, [www.educ.ar/historia.com](http://www.educ.ar/historia.com), escrito por Luciano de Privitellio. Aportes para la enseñanza en el nivel medio, Portal Educativo del Estado Argentino.

momento en que comienza a preocuparnos lo que la “*gente corriente u ordinaria*” hace frente a ciertas decisiones o determinados acontecimientos.

Algo que nos parece trascendental en los saberes históricos que se aprenden en la educación media, es la presencia y reconocimiento de los grupos sociales que relativamente pasan al tiempo pretérito en el anonimato, sin el debido reconocimiento y que consideramos son pieza angular en los procesos históricos. Y que no solamente son la cola de un cometa, arrastrada por la fuerza del protagonismo de un puñado reducido de nombres prestigiosos como habitualmente lo considera la historia tradicional. Dice Hobsbawm “*sólo a partir del momento en que la gente corriente se convierte en un factor constante en la toma de grandes decisiones y en tales acontecimientos. No sólo en momentos de excepcional movilización popular como, por ejemplo, las revoluciones, sino en todo momento o durante la mayor parte del tiempo*”<sup>83</sup>.

Para Hobsbawm el objetivo de la historia “*desde abajo*” no es sólo descubrir el pasado sino explicarlo y proporcionar un vínculo con el presente ya que el proceso de comprender el presente tiene mucho en común con el proceso de comprender el pasado, aparte de que comprender cómo el pasado se ha convertido en el presente nos ayuda a comprender éste, y es de suponer que algo del futuro también. Buena parte del comportamiento de gente de todas las clases sociales de hoy es de hecho, tan desconocido y poco documentado como gran parte de la vida de la gente corriente del pasado, por eso hemos recurrido a su rescate.

Lo que se pretende pedagógicamente es servir como instancia educativa para conocer, analizar y discutir, sobre la historia no oficial, la de los vencidos, la olvidada. La cuestión es utilizar el conocimiento histórico para intentar desenterrar la verdad, desde declaraciones poco recurrentes en la narrativa tradicional histórica, como las versiones de niños y ancianos, las cuales son sustancialmente valoradas y hábilmente criticadas, sobre todo por su naturaleza y confiabilidad de su origen como fuentes orales que deben garantizar seguridad en la interpretación.

---

<sup>83</sup> Hobsbawm, Eric, *Sobre la Historia*, Crítica, España, 2001, p. 206

En consecuencia tratamos de hacer ver que la Historia no es un conjunto de datos dispuestos para ser memorizados fríamente, y olvidados de forma rápida. La Historia a la que pretendemos llegar, es una Historia útil para ser aplicada en la actualidad, para aprender de los errores del pasado para hacerla sensible y tangible a las nuevas generaciones.

Lamentablemente la historia que nos llega y que es la que enseñan en las escuelas de nivel básico y medio es la oficial, la de los vencedores, durante años ha sido manipulada por quienes han podido hacerlo, por quienes detentan el poder, los medios de comunicación y quienes mantienen el control de la educación, pues poco se dice de la inmensa importancia que esta adquiere, cuando por ejemplo se utiliza para justificar regímenes o ideologías.

Doblemente difícil se vuelve entonces, el tratar de dar a la luz pública, la Historia de quienes han sucumbido ante los vencedores, las fuentes han sido borradas y otras jamás fueron escritas, pues desde tiempos inmemorables, la historia oficial que se ha escrito es un conjunto casi homogéneo de relatos para enaltecer figuras de bronce o monumentos de piedra.

Intentamos con ello abrir nuevas interpretaciones en la enseñanza de la historia, explorando las experiencias históricas de las personas cuya existencia tan a menudo se ignora<sup>84</sup>, se da por supuesto o se menciona a “vuelo de pájaro”. Aun hoy se sigue enseñando que las experiencias de la masa de la población en el pasado como algo inaccesible, sobre todo por la carencia de fuentes escritas, pero también es juzgado como algo carente de importancia o fundamento, o que no es considerado como un problema histórico y en el peor de los casos es visto como una problemática difícil de afrontar para los estados nacionales. Lamentablemente así son consideradas las minorías étnicas, religiosas, políticas, sexuales entre otras tantas, en el lenguaje interpretativo de las historiografías oficialistas que conciben como catalizadores de ésta, los grandes procesos bélico-militares, diplomáticos o políticos, que tienden a marginar las acciones protagónicas

---

<sup>84</sup> Véase a: Peter Burke *"Formas de hacer Historia"* alianza editorial, Madrid, 1991, capítulo 2, "Historia desde abajo" por Jim Sharpe, p.41

de la gente ordinaria, como los trabajadores, los niños o las mujeres, los desamparados de los desastres ambientales, los emigrantes o los prisioneros de guerra.

Apostamos a que la “*historia desde abajo*” resulte atrayente para nuestros alumnos y alumnas en la clase de Historia Universal Contemporánea, sobre todo por ser una posibilidad no solo historiográfica sino didáctica de sostener la idea de rescatar o recuperar el pasado olvidado y oculto de la gente ordinaria, porque tiene como eje principal llegar al pueblo, que, aunque es un concepto complicado, procuramos eliminar ambigüedades, producto de actividades que atraen la vida de la población, haciendo referencias concretas de grupos sociales específicos, sin embargo inducimos también variables sociológicas para comprender las relaciones sociales basadas en la diversidad cultural. Más aun, Asumimos las difíciles tareas que implica esta, por lo limitada que se encuentra de bases de datos, lo que nos obliga como docentes a redoblar esfuerzos en la localización de testimonios de los actores históricos a los que nos referimos, puedan ser parte fundamental de nuestras actividades de aprendizaje.

La óptica con la que se desea trabajar la historia en el espacio áulico, también tiene que ver con lo que propone el historiador Eric R. Wolf, “necesitamos reconsiderar la historia en cuanto ha sido decidida no sólo por los grandes acontecimientos episódicos de relevancia, por los movimientos religiosos, por los trastornos políticos y las inclinaciones o necesidades económicas, sino también en cuanto a determinar seres oscuros y aparentemente insignificantes. No solo se trata de la masa, que lleva y es llevada por los impulsos apuntados, sino de esos testigos y víctimas que se vieron envueltos de manera involuntaria en los grandes cambios o evoluciones del acontecimiento humano. Intentamos mostrar a muchos personajes menudos dentro de su entorno natural, donde la tradicional disciplina llamada historia ha ignorado como factores decisivos”<sup>85</sup>.

En esta Unidad Didáctica, se incorporan testimonios de personas que fueron testigos o protagonistas directos de los cambios sociales más recientes de nuestra historia, se escucha y se revaloran en actividades de aprendizaje las voces de niñas y niños, soldados,

---

<sup>85</sup> Consúltese la contraportada del libro escrito por: Wolf, Eric. R., *Europa y la gente sin historia*, Fondo de Cultura Económica, México, 2000.

ciudadanos comunes, ministros religiosos, Intelectuales que vivieron las transformaciones históricas, personas con trastornos psicológicos provocados por las guerras y la violencia, emigrantes, minorías étnicas y refugiados de las guerras.

Solo dándole los merecidos reconocimientos a la *gente de a pie*, a los individuos comunes, a los ciudadanos sin identidad, podremos hacer una historia incluyente, precursora de una disciplina que tienda primero a aceptar la diversidad humana y a colocar en igualdad de circunstancias a todos los actores sociales en el curso y desenlace de los grandes procesos que han definido nuestro mundo actual.

## TERCER CAPITULO

### DISEÑO, DESGLOSE Y EXPOSICIÓN DE UNA UNIDAD DIDACTICA

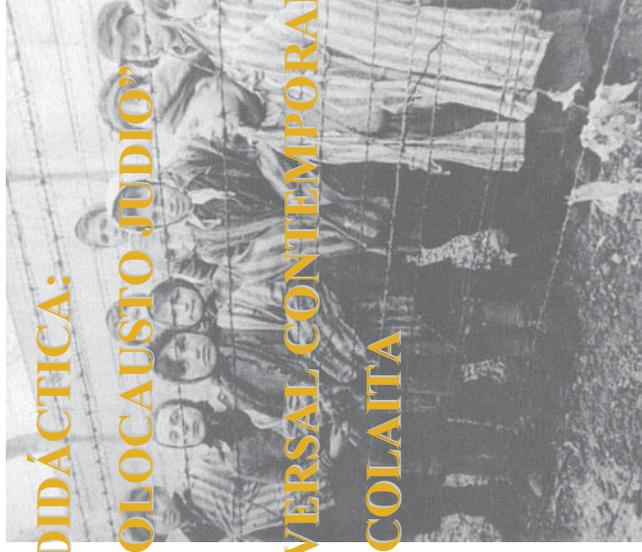


#### TITULO DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA:



“DESDE EL GENOCIDIO SERBIO AL HOLOCAUSTO JUDIO”

PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA UNIVERSAL CONTEMPORANEA  
EN EL BACHILLERATO NICOLAITA



**POR: LÁZARO SALAZAR CHÁVEZ**

## INDICE

- 1.- INTRODUCCION.
- 2.- PRESENTACIÓN.
- 3.- UBICACIÓN
- 4.- TEMPORALIZACIÓN.
- 5.- JUSTIFICACIÓN.
- 6.- OBJETIVOS (Estimuladores de capacidades Cognitivas y Socioafectivas).
- 7.- DESARROLLO DE COMPETENCIAS CIUDADANAS
- 8.- APRENDIZAJE DE CONTENIDOS (Factuales, Conceptuales, Procedimentales y Actitudinales).
- 9.- METODOLOGÍA.
- 10.- EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA.
- 11.- SECUENCIACIÓN DE EJES TEMÁTICOS Y ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE.
  - \* Contextualización sobre las actuales relaciones conflictivas en el mundo
  - \* Los conflictos nacionalistas en Europa Oriental y los Balcanes, después del colapso del bloque Socialista
  - \* Las Guerras del Golfo Pérsico
  - \* El conflicto Árabe-Israelí
  - \* Racismo, la defensa de los derechos humanos y otros movimientos sociales.
  - \* Caída y desintegración del Bloque Socialista, el caso de Rusia y Alemania
  - \* La Guerra Fría y las crisis regionales provocadas por las superpotencias.
  - \* El proceso de descolonización en el mundo y los movimientos de liberación nacional
  - \* El nuevo orden mundial después de la Segunda Guerra Mundial y la conformación de los bloques de poder.
  - \* El Holocausto Judío y el fin de la Segunda Guerra Mundial
- 12.- CRITERIOS DE EVALUACION

## 1.- INTRODUCCIÓN

¿Porqué enseñar a comprender el mundo contemporáneo? nos preguntamos no solo el profesorado de historia, sino todo docente comprometido por que sus estudiantes tengan un contacto más cercano con el entendimiento de su realidad. La primera de nuestras preocupaciones es que el estudiantado no enfrente su entorno bajo el marco del “*presentismo*”, es decir considerar únicamente el momento presente, desprendiéndose de las raíces del pasado y prescindir de la perspectiva de continuidad de la vida y de la historia. En la actualidad asistimos al dominio del pragmatismo<sup>86</sup> y de la sobrevaloración de lo inmediato pregonado por la noticias de los medios masivos de comunicación, por lo tanto esto solo se contra-resta enseñando a reflexionar sobre una vida presente, que posee conexiones con una vida pretérita, así evitamos el colapso de la memoria y el éxito del olvido. “Pero el mundo contemporáneo, notoriamente dominado por el pensamiento técnico científico, pensamiento que lleva a los hombres a exteriorizar comportamientos desencantados frente a la política, y adoptar actitudes escépticas frente a los valores, no parece reservar un papel relevante al pensamiento propiamente reflexivo”<sup>87</sup>, en consecuencia, si los momentos no son del todo alentadores para promover una conciencia reflexiva en el aula, se tienen que implementar una gran variedad de posibilidades didácticas que estimulen el carácter crítico y el espíritu de creatividad en el salón de clases y de recuperación ante la desesperación y la desilusión del fracaso escolar.

Otro elemento que está involucrado en la propuesta didáctica es el reconocer el conflicto social como un “dinamo” de la historia, fenómeno humano que ha permeado todos los contextos inclusive el contexto del aula, mas aun ha estado presente desde la génesis de la sociedad, inclusive por encima de la lucha de clases.

---

<sup>86</sup> Citado por Hobsbawm, Eric, *Historia del siglo XX*, Critica, Barcelona, 2000, p.15

<sup>87</sup> Azeredo Ríos, Terezinha, *Comprender y enseñar*, “Por una docencia de la mejor calidad”, GRAO, México, 2007, p. 28

La incorporación del tema de los conflictos mundiales contemporáneos en el currículo escolar y en específico en los programas académicos de Historia para bachillerato representa un acierto educativo en toda la extensión de la palabra, sobre todo para la formación del adolescente como un futuro ciudadano que necesita de la revisión, discusión y comprensión de los procesos históricos recientes que han marcado su entorno mas cercano, haciendo posible que su conexión e interés por el pasado surja desde el presente, partiendo de su realidad inmediata, procurando eliminar toda visión presentista de su realidad social, la cual será entendida como el resultado colateral de una multiplicidad de causales.

Uno de los propósitos primordiales de esta propuesta educativa es generar entre los estudiantes de bachillerato una concepción de la historia basada en la idea de que el devenir social está sujeto a un movimiento dialéctico y a una serie de contradicciones sociales, las cuales, al agudizarse, derivan en relaciones conflictivas entre los seres humanos, que van desde ríspidos roces diplomáticos y en otras tantas desembocan en conflagraciones bélicas mundiales o guerras civiles nacionales o enfrentamientos armados locales y que trastocan los ámbitos militares, étnicos, económicos, políticos o religiosos.

Pero alrededor de estos núcleos temáticos, también existe una amarga tradición de la didáctica de la historia en las aulas, en donde el conflicto se reduce solamente al fenómeno de la Guerra y su tratamiento “se da a través de una información básicamente factual, en la que predomina el estudio de las batallas de sus protagonistas, del armamento utilizado, etc. y se ofrece al alumnado una visión en la cual se puede distinguir con relativa facilidad los buenos de los malos.”<sup>88</sup> Aquí surge la inquietud de sobrepasar esta idea tradicional que pesa sobre el “conflicto” y dimensionarlo hacia otros contextos de reflexión, es decir zafarlo del lastre bélico que pesa sobre él, y el tratarlo en el aula representa abrir otras posibilidades para su interpretación y comprensión además de colocar al alumno en la posibilidad de reflexionar sobre las formas y las razones en que han sido resueltos, abriendo las perspectivas para que los

---

<sup>88</sup> Pagés Blanch, Joan, *El mundo actual*, “los conflictos en las sociedades rurales el conflicto de Remensa (S.XV) y el conflicto de Chiapas (1994)” Diseño curricular básico, de una Unidad Didáctica. Sin Editorial y Año, p.417.

aprendices en formación adquirieran actitudes y saberes que favorezcan también a su condición ciudadana. Así pues, se desea contribuir con una amplia gama de posibilidades educativas que ayuden a los estudiantes en la resolución de sus propios conflictos.

La rigurosidad metodológica que se exige en todo el quehacer científico, como la necesidad de armar una estructura teórica, basada en la racionalidad, en la objetividad y en la veracidad puras, muchas veces han conducido a la construcción del conocimiento científico a partir de la óptica positivista y esta situación ha permeado al saber histórico, fundándose éste en una verdad absoluta e inquestionable, es decir en un discurso único, exclusivo de los círculos de especialistas que no admiten versiones históricas surgidas de otros sectores sociales o provenientes de otros procedimientos metodológicos o disciplinares. Esto ha provocado que el estudio del conflicto como un importante referente histórico, este sujeto a una interpretación dominante de prestigiosos sociólogos, antropólogos e historiadores, que da lugar a una serie de versiones de exclusividad intelectual, que no admiten opiniones de otros actores sociales inclusive ignorando las voces de los protagonistas de la historia, marginando a los anónimos colectivos sociales que son acallados por las voces que construyen el discurso histórico oficial. Ello nos permite hacer énfasis en la necesidad de aceptar y promover una libre crítica intelectual en torno al oficio de historiar.

En la dinámica de la didáctica de la historia en relación al conflicto ocurre lo mismo, se impone un punto de vista del docente, unos valores en torno a la guerra, únicos, por lo tanto la idea que proponemos es aquella que escucha a todas las voces, inclusive aquellas silenciadas por la historia tradicional que exalta con exclusividad las acciones de los políticos y del comportamiento del Estado en los libros de texto y en la didáctica tradicional aplicada por el profesorado en el aula, reconociendo y haciendo valer las acciones en la historia de hombres y mujeres corrientes, piezas angulares en amplios cambios sociales.

Por otra parte quiere ser ambiciosa en el tratamiento de los valores que deben de adquirir los estudiantes, ya que además de educar para la paz, se deben de traer a la mesa del debate los valores que conducen a éste, como el dialogo y la capacidad de compromiso para entender y resolver un conflicto, fomentar la idea de la cultura por la paz, la cual se enfoca en generar un ambiente de convivencia pacífica, “esta es promovida como un medio de gestión de la conflictividad y particularmente como antídoto de la

violencia, son aquellas acciones que promuevan los mayores equilibrios posibles, haciendo crecer su presencia pública y política, en definitiva, favoreciendo el empoderamiento pacifista”<sup>89</sup>.

Aunado a la temática central, se intenta abordar el problema de la violencia como uno de los agentes provocadores de los conflictos, pero también como una consecuencia de éstos, y no solamente se intenta contemplarlos como el problema sociológico y su particularidad histórica, además se abordará como un catalizador actitudinal, entre los estudiantes, considerando la oleada voraginosa de violencia en sus entornos locales y nacionales en tiempos recientes, todo ello para favorecer la inclusión de valores propios de la convivencia armónica en sociedad. “Esto implica profundizar e investigar los obstáculos y las causas que impiden la existencia de justicia para todo el mundo y la desaparición de la violencia, educar en la tolerancia, el reconocimiento de la diversidad y la argumentación.”<sup>90</sup> El hecho de que el conflicto y la violencia sean algunas constantes fundamentales de la dinámica social en el mundo, nos condiciona al profesorado en historia a reorientar nuestra didáctica hacia la explicación de estos fenómenos, justificando la necesidad de enseñar al alumnado a enfrentarse a comprender primero y a explicarse después los problemas y las situaciones que los crean.

A la luz de la perspectiva teórica de la Historia Social, el conflicto es un instrumento conceptual, que le permite al estudiante reconocerlo como un factor explicativo del cambio social y en consecuencia reconocer que las estructuras que sostienen a la sociedad, como las socio-económicas por ejemplo los modelos de producción y políticas, como el Estado y los regímenes políticos al verse involucradas en este tipo de procesos histórico-sociales se colapsan, se transforman, se innovan, rompiendo con el orden preestablecido. “El análisis de los conflictos demuestra, que en el pasado y en el presente, existen muy pocas realidades inmutables y predeterminadas, esta concepción exige problematizar el contenido e invitar a los estudiantes a recorrer un proceso parecido al que

---

<sup>89</sup> Muñoz, Francisco A. y Beatriz Molina Rueda, “Una cultura de paz compleja y conflictiva, la búsqueda de equilibrios dinámicos”, *Revista. Paz y Conflictos*, Número 3, año 2010, Instituto de Paz y Conflictos de la Universidad de Granada, España, p.p. 44 y 45.

<sup>90</sup> Pagés Blanch, Joan, *Op. Cit.*, p. 418

realizan los historiadores y los científicos sociales, a fin de que comprendan que la historia y otras disciplinas sociales intentan explicar el significado de los conflictos, de sus causas y de sus vías para su solución.<sup>91</sup>

Al detenernos un poco en el núcleo temático esencial de nuestra Unidad Didáctica, que lo representa el curso de los últimos 60 años del siglo XX, también es conveniente recapitular en torno a la posición que adoptaremos en relación a la concepción histórica que se asumirá en torno al conflicto, en especial al que conlleva a desenlaces violentos en una guerra, para ello retomamos la aportación que nos hace el historiador británico Eric Hobsbawm, que al referirse al pasado siglo importante analizar la naturaleza general de la guerra y de la paz para entender como han cambiado ambas a fines del siglo XX, el carácter general de la guerra es mas importante que las razones específicas que la determinan<sup>92</sup>. Este juicio nos sirve para recalcar que al descubrir la naturaleza de la guerra y de la paz para entender violencia, el odio, la tranquilidad, el equilibrio y la armonía social también estamos descubriendo la naturaleza humana en sus distintas manifestaciones, pero además nos permite entender los principios del cambio y la continuidad en el siglo XX.



---

<sup>91</sup> *Ibid.* P. 419

<sup>92</sup> Hobsbawm, Eric, *Entrevista sobre el siglo XXI*, Biblioteca de bolsillo, España 2004, p.22.

Los sucesos que serán mencionados también entrañan una reelaboración histórica, planteada como lo dijera el historiador mexicano, Miguel León Portilla a partir de “la visión de los vencidos”, es decir retomar los testimonios rescatados por parte de los eruditos de la historia, de los grupos sociales marcados trágicamente por los conflictos armados como refugiados, trabajadores, migrantes, reclutas de tropa, minorías étnicas o religiosas, mujeres, niños, inclusive prisioneros y dementes. Además de intentar colocarlos en el juicio y escrutinio de los estudiantes al ser tocados en el aula, como lamentables sucesos que no han tomado un cauce pacífico y que han provocado devastación y sufrimiento, aunado a esto se propone generar una conciencia basada en la defensa de la libertad y en la solidaridad con los pueblos, pero también sensibilizar al estudiantado a partir del diseño de posibles espacios de esperanza como nuevas y alternas formas de hacer política que conduzcan al tratamiento del conflicto, sin que este pueda llegar a desenlaces violentos y que coadyuven a solidificar la formación ciudadana en ellos.

Las avalanchas de contenidos históricos procuraran dosificarse, el fin de la Segunda Guerra Mundial, el desarrollo de la Guerra Fría, así como el colapso del Socialismo Real en el mundo, el fin de la bipolaridad, y los nuevos conflictos mundiales de los últimos 20 años, han masificado de información libros de texto y no se diga a la prensa escrita. La apropiada selección de contenidos temáticos permitirá una revisión cada vez mas ajustada del siglo XX, pero más depurada, lo que la hace mas precisa.

La recomposición del mundo a cada momento nos orilla a readecuar el discurso histórico dominante, pero éste se ve afectado por los procesos históricos cercanos, lo que nos obliga a reabrir el pasado y volverlo a reinventar. Quizá sea una tarea de nunca acabar pero la necesidad por explicarnos muchas incógnitas del presente nos hará replantear la historia.

En otro sentido de este planteamiento introductorio y bajo una crítica y propositiva sugerencia se han seleccionado también a un núcleo importante de competencias, que ya no serán las que oficialmente se han establecido en forma obligatoria por el *Sistema Nacional del Bachillerato*, como las de tipo básico o genérico, transversales, disciplinares y/o profesionales, sino unas que son denominadas *Competencias Ciudadanas*, y se implementan en el proceso de la didáctica de la historia concretamente, No hay la menor duda que entre la gran mayoría de los círculos del profesorado “existe un consenso bastante generalizado en aceptar que la finalidad

principal de la enseñanza y el aprendizaje de la historia es su contribución a la preparación de los alumnos y de las alumnas de la escuela obligatoria para que se conviertan en ciudadanos activos de una sociedad democrática”<sup>93</sup> Por eso hemos decidido recurrir inevitablemente a los recursos de la enseñanza de la historia que forjan la ciudadanía, considerando que estas competencias son un aditivo extra y/o complementario, para desarrollar tales capacidades en los futuros actuantes de la democracia. Estas se han seleccionado porque logra fomentar en los estudiantes el compromiso democrático con su mundo y con su comunidad, a través de la vinculación de los conocimientos con la vida diaria.

---

<sup>93</sup> Pages, Joan, “Las competencias ciudadanas, una finalidad de la enseñanza de la historia”, publicado en el portal del investigador, [Joan.pages@uab.cat](mailto:Joan.pages@uab.cat), Universidad Autónoma de Barcelona, 2008, p.5

## 2.- PRESENTACIÓN

La presente Unidad Didáctica (UD) se diseñó en función de una necesidad práctica del quehacer docente, a la luz de la cotidianidad educativa que se genera en una sesión de Historia Universal Contemporánea, aquella que demanda estrategias e instrumentos didácticos eficientes, dinámicos, despertadores de interés, pero sobre todo muy humanistas, que procuren atender la escasa y poca atracción estudiantil que se tiene sobre la historia.

Esta Unidad Didáctica se elaboró a partir de ejercicios de aprendizaje que, además de incluir ejes teórico-conceptuales como las nociones de causalidad, espacialidad, temporalidad, diacronía y sincronía, continuidad y cambio, diversidad y conflicto, también se colocan en tela de juicio los valores universales que se deben de fortalecer en estos días no sólo en la familia sino también en la escuela, pero aunado a las habilidades procedimentales y los contenidos temáticos que deseamos que los estudiantes adquieran y retengan. También se desea provocar un estímulo actitudinal que pudieran generar las actividades, despertando la sensibilización pero sobre todo la concientización por los problemas, conflictos y enfrentamientos bélicos mundiales y locales que recientemente han influido a la sociedad contemporánea y que le son inherentes a la dinámica social en que viven los estudiantes. Esta serie de tácticas ponen en uso operativo la planeación educativa que procura hacer coincidir el planteamiento teórico con la realidad práctica, sin embargo, en el curso y desarrollo de su aplicación estará sujeta a imprevistos, que siempre nos obligan a improvisar, pero atendiendo los objetivos centrales, nunca con ocurrencias de primera mano.

La propuesta intenta abordar los contenidos secuenciados por el Programa de Historia Universal II para el Bachillerato Nicolaíta, pero desde la perspectiva del presente, es decir, contextualizar al estudiante a partir de su realidad inmediata, para partir procedimentalmente hablando no del principio al fin como habitualmente se enseña la historia, sino partir del “ahora” al “ayer”. La finalidad es abordar los procesos históricos de la segunda mitad del siglo XX, con un *método cronológico regresivo*. Atendiendo que

es lo vivencial y lo cotidiano, es lo que debe detonar el interés por estudiar la historia, la incógnita del presente debe de encaminarnos a buscar respuestas en el pasado

Ante la vorágine de reformas educativas por establecer un modelo educativo basado en “Competencias”, esta iniciativa que se sugiere pretende ser una alternativa didáctica al enfoque planteado por el sistema educativo oficial y considerando que el modelo citado solo es un mero reductor de la adquisición del conocimiento histórico, a partir de un procedimiento muy positivista que reduce la adquisición del conocimiento a un simple, invariable y ordenado decálogo de pasos a seguir y que quizá puede ser un modelo perfecto para otras disciplinas pero para las humanidades se queda bastante reducido en sus objetivos. Nos proponemos ampliar la calidad de la enseñanza de la Historia con un modelo más crítico, centrándose toda la atención en el estudiante, este modelo de enseñanza lo desarrollaremos un poco más adelante.

Los contenidos abordados estarán organizados en una sola Unidad Didáctica, pero incluirán variadas y numerosas actividades de aprendizaje que irán cubriendo progresivamente los núcleos temáticos esenciales del programa.

Es pertinente destacar que se abordará contextualmente el inicio del siglo XXI, para profundizar en forma inversa al siglo XX, Las primeras actividades de aprendizaje atenderán el tema “El mundo a fines del siglo XX” (1989-1999) y para tratarlo seleccionamos los siguientes sucesos: La desintegración del Bloque Socialista, los conflictos nacionalistas en Europa Oriental y la Guerra del Golfo Pérsico, los enfrentamientos Árabe-Israelíes. En un segundo bloque de actividades se abordará el tema “El sistema de Bloques de Poder” (1948-1988) aquí se analizarán, los bloques capitalista y socialista, así como al Tercer mundo, la Guerra Fría, y se abordarán el estudio de las regiones en donde se agudizaron las crisis ocasionadas por las superpotencias. En un tercer bloque de actividades se abordará el tema “Los movimientos de liberación nacional, en África, Asia, y América Latina” haciendo mención de la Independencia de la India, movimientos de liberación en Argelia, el Congo, Vietnam y la Revolución Cubana. Y por último, llegaremos al desenlace de la Segunda Guerra Mundial, visto desde la fatalidad del pueblo Judío, una ambiciosa Unidad Didáctica que reúne un complejo y numeroso conjunto de contenidos, propios de la naturaleza globalizada del mundo en el siglo XX, pero que será esmeradamente

cuidada para evitar la disgregación de temáticas. Para ello se sujetará a la directriz de un concepto de estudio rector, el conflicto, que será el eje sobre el que giraran los análisis de los procesos históricos, las actividades de aprendizaje y el dominio de los conceptos, los métodos, las actitudes y la evaluación misma.

### **3.- UBICACIÓN**

Esta Unidad Didáctica se elabora para aplicarse en la Escuela Preparatoria Lic. Eduardo Ruiz, dependiente de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, instalada en la Ciudad de Uruapan, Michoacán, entre las calles Calzada la Fuente y Av. Revolución S/N, de la Colonia Revolución.

Se desarrolla su aplicación en dos grupos de alumnos, de 35 c/u, en las secciones 06 y 24, el primero del turno matutino y el segundo del turno vespertino respectivamente.

Es pertinente señalar que se abordaran la secuenciación de los contenidos del Programa de Historia Universal II del plan de estudios del Bachillerato Nicolaíta de la etapa del Tronco Común, para alumnos de Segundo Semestre, los cuales tienen una edad promedio de entre 15 y 16 años. La gran mayoría provienen de la zona urbana de la Cd. de Uruapan

### **4.- TEMPORALIZACIÓN**

Esta Unidad Didáctica se lleva a cabo durante el inicio del semestre par, que inicia el 15 de febrero de 2011 y abarca 10 sesiones de trabajo para cada grupo, con un total de 15 hrs. repartidas en 3 horas semanales, que termina de aplicarse el día jueves 10 de Marzo de 2011. La intervención se prolongará en ese tiempo porque también se diseñó para cubrir un 30% del programa académico de la

asignatura, pero con actividades que se diversifican durante el transcurrir del programa. Ello nos permitió ajustar los tiempos que exigía la calendarización de programa de 48 horas semestrales.

## **5.- JUSTIFICACIÓN**

Reconocer a la Historia como una disciplina que favorece la comprensión de los fenómenos sociales, que desarrolla la capacidad de reconstrucción significativa del conocimiento histórico y de los saberes del grupo socio-cultural del que se forma parte, de entender los procesos de continuidad y cambio en sociedades presentes y pasadas, de contribuir a la adquisición de una terminología básica, explicativa del contexto histórico, que estimula el desarrollo de habilidades cognitivas e intelectuales de reflexión, análisis y síntesis, pero sobre todo por facilitar a la generación de valores y actitudes de respeto, tolerancia y sensibilidad ética para asimilar e intervenir en su actuar cotidiano con miras de una convivencia mas armónica, es fundamental para la vida escolar, por el valor formativo que reviste esta para los estudiantes de bachillerato al hacer referencia de la actividad y experiencia humana a través del tiempo, ésta iniciativa docente para la programación y actuación didáctica en la enseñanza de la historia, es viable e innovadora porque al partir del presente al pasado proporciona conocimientos relevantes sobre ese pasado inmediato que ayuda al estudiante a la comprensión de la realidad actual.

Esta unidad didáctica es importante porque de ninguna manera se separa de la secuencia que debe de seguirse en el desarrollo de los programas académicos, ésta inicia a partir de los conocimientos adquiridos en otras etapas educativas anteriores. Por su parte el contenido histórico que se desea retomar tiene la finalidad de rescatar a los actores históricos ignorados y muchas veces silenciados intencionalmente en la reconstrucción y enseñanza de la historia y que siempre queda a criterio de los expertos historiadores en sus obras o del profesor en el aula, por eso se pretende recuperar la memoria histórica de las víctimas y protagonistas de estos procesos conflictivos de la segunda mitad del siglo XX, muchas veces impregnados de violencia.

Por otra parte esta propuesta recurre a centrar la educación en el estudiante. Considerando que el aprendizaje es un acto personal se parte de las ideas previas del estudiante combinándolas con nuevos saberes pero tomando en cuenta su realidad social y cultural en donde se desenvuelve y vive, ello prioriza el asumir estrategias didácticas que estimulen desde la participación activa del educando acciones que provengan del grupo, orientadas por el profesorado.

Nuestra propuesta recoge la opinión de nuestras jóvenes generaciones al involucrarlos en el análisis y el debate en torno al conflicto, colocándolos en la justa dimensión histórica de cuando ocurrieron así mismo se traen a la mesa de la discusión las argumentaciones dominantes referente a este tema. La finalidad central es la de luchar contra el olvido histórico y apostar por un futuro cercano amparado por la paz y de profundo respeto por los derechos humanos, apoyándose en la memoria de los que lucharon por estos mismos principios. En específico es formadora de una responsabilidad ética porque incorpora valores que hacen sólida la construcción de la ciudadanía en el aula, como el retomar la igualdad, la solidaridad, la democracia y la participación colectiva e individual en la resolución de conflictos.

## **6.- OBJETIVOS**

### **ESTIMULADORES DE CAPACIDADES COGNITIVAS**

- a) Descubrir y conocer los orígenes de la guerra y de la violencia e interpretarlas como un proceso histórico influido por un cúmulo de causalidades y factores y no como un mero acontecimiento aislado, además de identificar a sus protagonistas y los fines que persiguen estas.
- b) Reflexionar y analizar en forma objetiva y sistemática los conflictos y destacar las formas no violentas de resolverlos.
- c) Examinar desde una perspectiva crítica los dilemas éticos, jurídicos, políticos y diplomáticos en los que se ve envuelta una guerra.
- d) Identificar los efectos de una sociedad militarizada entre los grupos sociales y las personas ordinarias en forma individual.
- e) Reconocer que la historia de la humanidad puede ser entendida a partir del estudio de sus conflictos.
- f) Destacar que el estudio de los procesos históricos recientes contribuye de manera más eficaz a comprender las formas en las que se configura la sociedad presente.
- g) Describir y relacionar las principales características de los conflictos internacionales del pasado recientes y los actuales.
- h) Explicar los diferentes puntos de vista sobre las causas y soluciones de los conflictos.
- i) Comparar y distinguir las diferencias entre Guerra y Conflicto.

### **ESTIMULADORES DE CAPACIDADES SOCIOAFECTIVAS**

- a) Convivir bajo un contexto de tolerancia, de reconocimiento a la diversidad, privilegiando el diálogo y la argumentación fundada en la razón.

- b) Asumir una conciencia crítica para reconocer y denunciar la ausencia de justicia en esos momentos y espacios en donde se cometen actos de agresión en contra de grupos individuos o sociales en condición de vulnerabilidad.
- c) Desarrollar una actitud de rechazo total de la violencia como solución al conflicto, y defender la paz y el dialogo, como alternativas para mediar entre las diferencias entre los hombres.
- d) Reflexionar sobre la necesidad de alcanzar alguna forma de compromiso personal para que el estudiante sea partícipe de la resolución de sus dificultades o problemas propios de tipo personal, familiar o comunitario a fin de evitar las consecuencias de un conflicto prolongado de resultados lamentables.

## 7.- COMPETENCIAS CIUDADANAS

Se pretende en forma propositiva, establecer y poner en práctica, un conjunto de competencias de formación ciudadana, que permitirán generar disposiciones en los estudiantes para cumplir con las tareas encomendadas, pero desarrolladas en función de una dotación de saberes de diferentes tipos que serán necesarios para cumplir con la tarea en cuestión y que adicionalmente fortalecerán su incorporación como un sujeto protagónico y activo en el desarrollo de una conciencia ciudadana en un ambiente democrático.

- A) Desarrollar su comprensión del presente a la luz del pasado y prepararse para participar de manera lúcida en la vida social, en una sociedad democrática y plural y abierta a un mundo complejo
- B) Cuestionar las realidades sociales desde una perspectiva histórica
- C) Interpretar las realidades sociales con la ayuda del método histórico
- D) Construir su conciencia ciudadana con la ayuda del estudio de la historia.<sup>94</sup>
- E) Generar una habilidad de observar y comprender acontecimientos desde el punto de vista de los participantes y así favorecer su empatía con sujetos históricos que se relacionen con su medio social.
- F) Elaborar conclusiones con base en explicaciones históricas, a partir de composiciones abiertas, que no están necesariamente de acuerdo con la interpretación del profesor.
- G) Comparar una situación conflictiva común entre dos países distintos.
- H) Identificar que ocurrió en un periodo concreto del pasado de un país con lo que está ocurriendo hoy en el mismo país o en otro. Ello permite, por un lado, relativizar lo propio y, además, facilita el aprendizaje de los procesos sociales y de los conceptos que los explican

---

<sup>94</sup> Véase a: Pages, Joan, *Op. Cit.* , p.p. 6 y 10 y 12 hemos retomado para nuestra propuesta de competencias ciudadanas las que ha establecido la provincia canadiense de Quebec para el ciclo de enseñanza secundaria y así como las opiniones de algunos autores australianos como Taylor (2000).

- D) Conceder mucho más protagonismo a los hombres y a las mujeres concretas, quienes han ocupado y ocupan los territorios conflictivos y a quienes han protagonizado los cambios y las continuidades históricas.

## **8.- APRENDIZAJE DE CONTENIDOS**

### **FACTUALES**

- a) Consecuencias sociales de la Segunda Guerra Mundial
- b) Movimientos de liberación nacional en India, Argelia y el Congo y Sudáfrica.
- c) Independencia de la India
- d) Movimiento de liberación nacional en Vietnam
- e) La Revolución Socialista en Cuba
- f) La Guerra Fría
- g) Bloques Capitalista-Socialista
- h) El Tercer Mundo
- i) Crisis regionales ocasionadas por las superpotencias
- j) Caída y desintegración del Bloque socialista
- k) Racismo y defensa de los derechos humanos
- l) Conflicto Árabe-Israelí
- m) La Guerra Irán-Iraq
- n) La Guerra del Golfo Pérsico
- o) El conflicto en los Balcanes

- p) conflictos nacionalistas en Europa Oriental.
- q) Terrorismo y violencia actual en el mundo

#### CONCEPTUALES

- a) CONFLICTO
- b) CONFLICTO REGIONAL, NACIONAL Y GLOBAL
- c) GUERRA
- d) VIOLENCIA
- e) REVOLUCIÓN
- f) COYUNTURA
- g) TOTALITARISMO
- h) MUNDO BIPOLAR
- i) SOCIALISMO REAL
- j) CAPITALISMO GLOBAL
- k) LIMPIEZA ÉTNICA
- l) HOLOCAUSTO
- m) GENOCIDIO
- n) DESPLAZADO-REFUGIADO
- o) BALCANIZACIÓN
- p) TERRORISMO

- q) ENFRENTAMIENTO ARMADO
- r) FUNDAMENTALISMO RELIGIOSO
- s) CIUDADANÍA
- t) RACISMO
- u) SOCIEDAD CIVIL
- v) MOVIMIENTOS SOCIALES
- w) DIALOGO
- x) PAZ
- y) NEGOCIACIÓN
- z) NEOCOLONIALISMO

#### PROCEDIMENTALES

- 1) Definición de conceptos
- 2) Localización geográfica
- 3) Precisión o ubicación cronológica
- 4) Comparación sincrónica y diacrónica de procesos históricos
- 5) Determinación de causalidades
- 6) Lectura y opinión de fuentes escritas, bibliográficas y hemerográficas
- 7) Observación y comentario de imágenes

- 8) Interpretación de canciones
- 9) Reflexión y análisis de cortes cinematográficos.
- 10) Redacción de textos
- 11) Discusión de temas controversiales
- 12) Exposición de ideas individuales y colectivas
- 13) Explicación de procesos históricos recientes

#### ACTITUDINALES

- 1) Los estudiantes de Bachillerato asumirán una conciencia crítica y reflexiva acerca de sus problemas y conflictos locales y podrán asumir una actitud de empatía con otros niños y adolescentes del mundo que atraviesan por condiciones similares o por dificultades diversas a las suyas.
- 2) Los estudiantes desarrollarán y fortalecerán relaciones de amistad y compañerismo al establecer vínculos en el trabajo cooperativo en el aula.
- 3) Se inducirán valores como la solidaridad y la tolerancia entre la población estudiantil, para que estos sean elementos de ayuda y comprensión hacia los pueblos envueltos en los conflictos anteriormente señalados.
- 4) Se impulsará un compromiso por el conocimiento de estas temáticas, además despertará un interés, también se insistirá en ser participes en la resolución de sus conflictos familiares y de su localidad.

- 5) Fomentar el dialogo, el acuerdo y la aceptación a la diversidad, como alternativas de una sana convivencia social y como pilares que construyen la paz en el mundo.
- 6) Hacer un rechazo total a todas las acciones de violencia y agresión en sus diferentes manifestaciones cometidas a los pueblos y reconocer que no debe de ser una solución para resolver los conflictos entre los individuos.
- 7) Asumir el compromiso de afrontar el conflicto como una actitud no evasora de responsabilidades. Procurando ser participe en la resolución de estos.
- 8) Identificar y comprender que para alcanzar la libertad de autodeterminación de los pueblos en el mundo durante el siglo XX, algunas naciones se vieron envueltas en conflictos violentos.
- 9) Estimular sentimientos de compasión y piedad, cuando observen conductas de injusticia y opresión

## 9.- METODOLOGÍA

El procedimiento llevado a cabo en la operatividad de esta Unidad Didáctica se sujetará a un modelo de enseñanza basado en un **Método Interactivo**, el cual se fundamenta en el predominio de la actividad centrada en el propio alumnado, que reelabora los conocimientos por medio de la interacción con otros compañeros y compañeras y con el docente mismo, priorizando como estrategia la resolución de un problema a partir del análisis, comprensión y exposición de procesos históricos recientes. El objetivo que se pretende es llevar al aula las teorías socio-culturales del aprendizaje y la interacción social en el aula. Los trabajos de Vigotsky son prioritarios porque antepone la importancia que tiene la socialización del proceso de enseñanza-aprendizaje, la cual cimienta sus bases en el desarrollo cognitivo de los individuos y del lenguaje que tiene un papel fundamental en la construcción de los aprendizajes.<sup>95</sup>



---

<sup>95</sup> Véase a: Beneziam, Pilar y Joan Pages, et. al. *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia, en la Educación Secundaria*, “Cuadernos de formación del profesorado” Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona ICE, España, 1997, p. 106.

**10.- EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA. Duración: 30 minutos (Primera sesión)**  
**CUESTIONARIO PARA IDENTIFICAR LOS CONOCIMIENTOS PREVIOS DE LOS ESTUDIANTES**

1.- ¿Qué entiendes por el concepto “Conflicto”?

\_\_\_\_\_

2.- ¿Pones atención a los conflictos sociales que ocurren, en otra parte del mundo?

SI

NO

¿POR QUE? \_\_\_\_\_

3.- ¿Te preocupan los conflictos sociales que ocurren fuera de tu país? Si o no y porqué

SI

NO

¿POR QUE? \_\_\_\_\_

4.- ¿Si se te presentara un periódico actualizado, y se te pidiera la selección de los tres problemas mundiales mas graves, cuáles y de qué tipo de conflictos seleccionarías?

A) \_\_\_\_\_

B) \_\_\_\_\_

C) \_\_\_\_\_

5.- ¿Cuál de los siguientes conflictos internacionales consideras que es el más grave y que afecta por sus consecuencias violentas, a una mayor parte de la población civil en el mundo?

- A) Conflictos regionales por rivalidad fronteriza (India-Pakistán)
- B) Guerras por recursos naturales (Agua, Petróleo, Coltan)
- C) Conflictos separatistas y nacionalistas (Checheno, Palestino-Israelí)
- D) Luchas étnicas, religiosas o tribales (Angola y Somalia)
- E) Narcotráfico y crimen organizado (Colombia y México)
- F) Revoluciones sociales que luchan por la democracia (Egipto, Argelia, Túnez)
- G) Terrorismo Fundamentalista (Al Qaeda)
- H) Luchas Anticolonialistas
- D) Luchas reivindicadoras de los Indígenas y campesinos (América Latina y Filipinas)
- J) Ataques racistas a inmigrantes y minorías étnicas (E.U, Sudáfrica, Europa)

6.- ¿Menciona cuál crees que es el conflicto más grave que enfrenta tu país y tu comunidad?

---

7.- ¿Tú consideras que un conflicto, como una guerra civil, la viven igual los jefes de Estado y la gente ordinaria o “común y corriente”

SI

NO

¿POR QUE? \_\_\_\_\_

8.- ¿Crees que la población civil, como los niños, las mujeres, los trabajadores, los emigrantes y los indígenas, deberían ser estudiadas y sus voces ser escuchadas por la Historia?

SI

NO

¿POR QUÉ?

---

9.- ¿En qué forma comprenderías mejor un conflicto social del pasado?

- a) Comparándolo con uno del presente y consultando información al respecto
- b) Imaginándomelo como fue y recreármelo en mi mente
- c) Viviendo uno parecido en una experiencia personal
- d) Buscando opiniones de gente conocedora del mismo.

10.- ¿Cuál crees que es la mejor forma de resolver un conflicto?

- a) Reconociendo el poder del más fuerte, dándole la razón en una actitud de sumisión.
- b) Buscando en el dialogo, un equilibrio común que satisfaga a ambas partes.
- c) Teniendo compasión y piedad por el más débil.
- d) Resolviéndolo en un enfrentamiento, haciendo uso de la violencia.

11.- ¿Qué opinión te merece un conflicto que desemboca en actos de violencia?

---

---

12.- De los siguientes grupos sociales ordena jerárquicamente por su importancia del 1 al 10 a quienes consideras se debería de reconocer en los libros de texto para historia.

- \_\_\_\_\_ a) A los militares como los altos oficiales del ejército
- \_\_\_\_\_ b) A los niños y las niñas
- \_\_\_\_\_ c) A los presidiarios condenados en centros penitenciarios
- \_\_\_\_\_ d) A los trabajadores como obreros y campesinos
- \_\_\_\_\_ e) A las minorías étnicas como los indígenas
- \_\_\_\_\_ f) A los refugiados que huyen de las guerras
- \_\_\_\_\_ g) A las minorías sexuales, como homosexuales y lesbianas
- \_\_\_\_\_ h) A las minorías religiosas, como judíos o protestantes
- \_\_\_\_\_ i) A los enfermos mentales como los dementes
- \_\_\_\_\_ j) A las mujeres
- \_\_\_\_\_ k) A los burócratas y/o funcionarios del gobierno, como diputados, jueces, alcaldes y gobernadores.
- \_\_\_\_\_ l) A los reyes y príncipes
- \_\_\_\_\_ m) A los deportistas y/o Atletas
- \_\_\_\_\_ n) A los ancianos
- \_\_\_\_\_ o) A los soldados de tropa
- \_\_\_\_\_ p) A los criminales y/o delincuentes
- \_\_\_\_\_ q) A los altos jefes de la Iglesia
- \_\_\_\_\_ r) A los estudiantes
- \_\_\_\_\_ s) A los migrantes

13.- ¿De los siguientes hechos históricos, selecciona con una (X) el que más conozcas y, enseguida señala que tanto sabes de ellos.

Conflicto	Nada	Muy poco	Se de lo que se trata	Mi profesor de Secundaria hablo de él	Lo puedo explicar
a) La Segunda Guerra Mundial					
b) El Holocausto Judío					
c) La Guerra Fría					
d) La independencia de la India					
e) La independencia de Argelia					
f) La revolución Cubana					
g) La caída del muro de Berlín					
h) La guerra de Vietnam					
i) El conflicto Judío–Palestino					
j) La caída del socialismo real en la URSS					
k) El conflicto en los Balcanes					
l) Terrorismo					
j) Las guerras en el Golfo Pérsico					
k) Narcotráfico y crimen organizado					
l) Racismo y defensa de derechos civiles					
m) Manifestaciones estudiantiles, protestas feministas y ambientalistas					

14.- Si conoces uno de ellos realiza un breve resumen explicándolo.

---

---

---

---

---

15.- ¿Como aprenderías mejor la asignatura de Historia Universal?

- A) Memorizando fechas, nombres de personajes y de lugares importantes.
- B) Conociendo primero mi presente para después comprender mi pasado.
- C) Explicándome primero los orígenes que provocan los hechos históricos, para entender mi mundo actual.

13.- ¿Qué te ayudaría a comprender mejor tu origen social y tu vida actual?

- D) El estudio de hechos históricos recientes o
- E) El estudio de hechos históricos remotos
- F) El estudio y comprensión de ambos

## 11.- SECUENCIACIÓN DE LAS ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE

**D) Primer Eje temático:** Contextualización sobre las actuales relaciones conflictivas en el mundo

1.- Primera actividad de apertura. Duración: 30 minutos (Primera sesión)

Tengamos en cuenta que estas actividades de apertura, son estimuladoras del aprendizaje, sobre todo para atender con posterioridad una actividad de desarrollo con mayor interés.

\*Instrucciones: Se escuchará la canción “La canción del elegido” interpretada por el cantautor Silvio Rodríguez. De ella se comentará qué opinión se tiene de ella, misma que será escrita.

*Siempre que se hace una historia  
se habla de un viejo o de un niño decir,  
Pero mi historia es difícil  
no voy hablarles de un hombre común.  
Haré la historia de un ser de otro mundo  
de un animal de galaxia  
es una historia que tiene que ver con  
el curso de la vía láctea.  
Es una historia enterrada  
es sobre un ser de la nada.  
Nació de una tormenta  
en el sol de una noche*

*quizá buscando siluetas o algo semejante que fuera adorable  
o por lo menos querible, besable, amable!  
El descubrió que las minas, del rey Salomón  
se hallaban en el cielo, y no en el África ardiente  
como pensaba la gente, pero las piedras son frías  
y le interesaban calor y alegría  
las joyas no tenían alma, solo eran espejos  
colores brillantes, y al fin bajó hacia la guerra, perdón! quise  
decir a la Tierra. Supo la historia de un golpe, sintió en su cabeza  
cristales molidos, y comprendió que la guerra, era la paz del  
futuro, lo mas terrible se aprende en seguida, y lo  
hermoso nos cuesta la vida.*

*La ultima vez lo vi irse entre humo y metralla  
contento y desnudo, iba matando canallas con su  
cañón del futuro, iba matando canallas con su cañón  
de futuro.*

Responde: ¿Qué diferencia encuentras entre el hombre que llega de una galaxia extraña y el hombre que vive en el planeta tierra?

¿Qué mensaje te deja esta canción?

2.- Segunda actividad de desarrollo. Duración: 1hora (Segunda sesión)

\*Instrucciones: Concluye la interpretación del concepto **conflicto** a partir de la complementación del siguiente texto inconcluso con las opciones que se te sugieren:

“Un **conflicto**, es un \_\_\_\_\_, que se produce en consecuencia por una \_\_\_\_\_ de intereses económicos, de divergencias ideológicas, políticas o \_\_\_\_\_, además por situaciones de \_\_\_\_\_ y violencia, estos tienden a evolucionar para solucionarse por una vía \_\_\_\_\_ a partir del uso del dialogo, o puede agudizarse hacia caminos \_\_\_\_\_, que pueden conducir a enfrentamientos armados y \_\_\_\_\_”.

Opciones: *Guerras, Violentos, Sistema económico, Pacífica, Solidaridad, Injusticia, Religiosas, Contraposición, Proceso Social, Fiestas, Convivio, Coincidencia*



\*Instrucciones: Realiza la lectura “*Nuevos movimientos globales y nuevas esperanzas*” que a continuación se te presenta y contesta lo siguiente (Resuelve y debate con tus compañeros):

¿Qué características presentan actualmente los conflictos mundiales y los movimientos sociales?

¿Qué significa para ti el lema “Piensa global, actúa local”?

¿Qué es una ONG, y que función tienen en la resolución de problemas mundiales?

¿Por qué es tan difícil pensar en soluciones mundiales que permitan generar una “Esperanza global” para los pueblos en la tierra?

¿Cuáles son las acciones humanas que han perjudicado un entendimiento social y han marcado el divisionismo entre las naciones?

¿Si fueras participe de un conflicto familiar o escolar ¿cómo y qué medidas emplearías para resolverlo?

Fuentes de consulta recomendada:

Lectura:

### **NUEVOS MOVIMIENTOS GLOBALES Y NUEVAS ESPERANZAS**

*A medida que los herederos de la civilización de occidente se han vuelto conscientes de que los problemas a los que nos enfrentamos no solo son nacionales sino globales, han respondido a este reto de distintas maneras. Una forma ha sido el desarrollo de movimientos sociales entre la población rural, incluyendo los movimientos ambientales, la liberación de los hombres y las mujeres, del potencial humano, la tecnología apropiada y movimientos contra la violencia.*

*“Piensa global, actúa local” es a menudo el lema de estos grupos. En relación con el surgimiento de estos movimientos sociales está el crecimiento de las organizaciones no gubernamentales (ONG). De acuerdo con un analista, las ONG son un importante instrumento en el crecimiento de perspectivas globales: “Ya que las ONG por definición son identificadas con intereses que trascienden los límites nacionales, esperamos que todas las ONG definan los problemas en términos globales para tomar en cuenta los intereses y las necesidades humanas, ya que éstas se encuentran en todas partes del planeta”. Las ONG a menudo son representadas en las Naciones Unidas e incluyen organizaciones profesionales, empresariales y cooperativas; fundaciones, grupos religiosos, de paz y desarme; organizaciones de jóvenes y mujeres; grupos ambientalistas y de derechos humanos, e institutos de investigación. El número de las ONG internacionales aumento de 176 en el año de 1910 a 37,000 en 2000.*

Sin embargo, la esperanza de tener un enfoque global para los problemas globales también ha sido obstaculizada por las disputas políticas, étnicas y religiosas. La contaminación del río Rin ocasionada por las fábricas a lo largo de sus riberas, provocan disputas enojosas entre las naciones europeas; por su parte, Estados Unidos y Canadá han discutido los efectos de la lluvia ácida en los bosques canadienses. El colapso de la Unión Soviética y su sistema satelital parecía proveer un gran estímulo al potencial de la cooperación internacional y los asuntos globales, pero prácticamente ha tenido el efecto opuesto. El sangriento conflicto en la antigua Yugoslavia indica los peligros inherentes en el surgimiento del sentimiento nacionalista entre los diversos grupos étnicos y religiosos en Europa Oriental. La creciente brecha entre las ricas naciones del hemisferio Norte y las pobres naciones en desarrollo del hemisferio Sur amenaza la estabilidad económica global. Muchos conflictos comienzan con asuntos regionales y después se convierten en preocupaciones globales. Los grupos terroristas internacionales buscan causar estragos alrededor del mundo.

Por lo tanto, incluso mientras que el mundo se vuelve más global en su cultura y más interdependiente en sus relaciones, las fuerzas centrifugas siguen trabajando en el intento de redefinir las formas políticas, culturales y étnicas en las que se divide el mundo. Tales esfuerzos son, a menudo, perjudiciales y trabajan en contra de las medidas tomadas para mejorar el destino de la humanidad.

*Se pueden aprender muchas lecciones de la historia de la civilización de occidente, pero una de ellas es especialmente clara: la falta de participación en los asuntos de nuestra sociedad puede conducir a un sentimiento de impotencia. En una era a menudo caótica y cargada de crisis, la comprensión de nuestra herencia occidental y sus lecciones pueden ser definitivas para crear nuevos modelos para el futuro. Debido a que todos somos creadores de la historia, de nosotros depende el futuro de la civilización de occidente y, ciertamente de la civilización mundial.*

Bibliografía consultada:

Spielvogel, Jackson J., Historia Universal Civilización de Occidente, Tomo II, CENGAGE Learning, México, 2009, p.p. 963 y 964.



Para trabajar en casa, consulta en la web. <http://www.youtube.com/watch?v=lvfKzzNIOhk> Acción de calle de MPDL (Movimiento por la paz) Observa y describe cómo se manifiesta este grupo teatral, en defensa de la paz y en denuncia de la guerra. También observa y reflexiona acerca del video y canción “yo no voy a la guerra” siguiendo este link en la web: [www.youtube.com/watch?v=-zgdLqBRqvo&feature=related](http://www.youtube.com/watch?v=-zgdLqBRqvo&feature=related)

3.- Tercera actividad de desarrollo. Duración: 1hora (Tercera sesión)

\*Instrucciones: A partir de la lectura del siguiente texto, “*La Violencia*”, construye un mapa conceptual, previa explicación del profesor, en el que señales todos los elementos que generan la violencia, además de las principales manifestaciones históricas recientes en donde se registran actos de violencia colectiva entre los hombres, y por ultimo señala los factores que favorecen a eliminar la violencia.

Lectura:

### LA VIOLENCIA

*DESDE LOS AÑOS SETENTA DEL SIGLO PASADO, el terrorismo apareció en distintas partes del mundo. Los casos más dramáticos se localizaron en Irlanda, en los territorios palestino e israelí, y en España, debido a los atentados del grupo nacionalista vasco ETA. Sin embargo, en los años recientes, el terrorismo se ha extendido y ha sido el arma más importante de grupos de fundamentalistas islámicos. Además de AL Qaeda, otras milicias religiosas como Hamas, Yihad Islámica y Hezbolá han detonado bombas y llevado a cabo atentados suicidas en Estados Unidos, España, Gran Bretaña, Rusia, Indonesia, India, Egipto, Etcétera. Actualmente, a la violencia por terrorismo se suman otras formas de violencia debido a la proliferación de armas, redes de narcotráfico y bandas criminales. Así, los movimientos racistas han resurgido y el asesinato de mujeres, la violencia intrafamiliar, los secuestros, los asaltos, y los robos son cotidianos. Si a todo ello añadimos que medios de comunicación utilizados masivamente,*

como la prensa amarilla, la radio, la televisión y el cine de Hollywood toman hechos violentos como sus contenidos centrales, podemos concluir que el mundo vive inmerso en la **violencia real** y **virtual**. Esto genera **miedo** y **angustia**, y anima a la gente a aislarse, relacionarse sólo con sus familiares, unirse a comunidades cerradas, evadirse y rechazar todo lo que tenga que ver con problemas y conflictos.

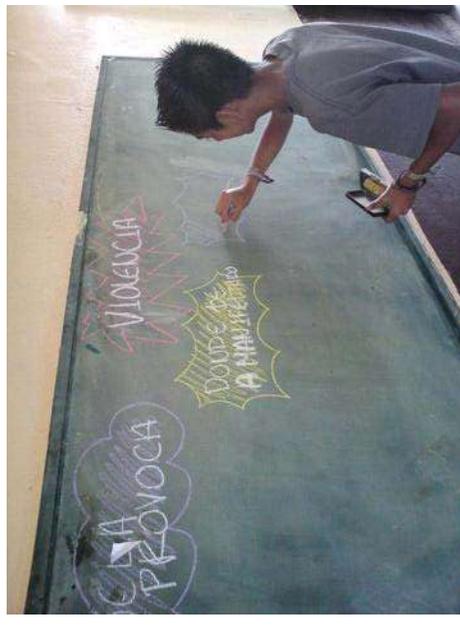
*¿Qué es la violencia?, ¿por qué surge?, ¿se puede acabar con ella?*

Con el fin de no herirse o matarse entre sí, los seres humanos de las comunidades más antiguas impulsaron **límites a la libertad** de sus miembros al establecer **pactos sociales**, normas y reglas de convivencia. Al parecer, los primeros límites fueron sexuales: prohibición, que las relaciones entre parientes cercanos, sobre todo entre padres e hijas, madres e hijos y hermanos. La razón de esta prohibición, que en antropología se conoce como **tabú del incesto**, se vincula con la **reproducción humana**, pues en momentos de alta mortandad infantil o cuando una población quiso ser más poderosa que otra, las reglas sexuales promovieron una mayor fertilidad o fomentaron la **exogamia** o **endogamia**, es decir, los matrimonios fuera o dentro de la comunidad, de acuerdo con ciertos intereses económicos o ventajas para la seguridad de la misma.

Otra regla establecida desde tiempos antiguos para evitar la violencia se relacionó con la herencia, la propiedad de la tierra y la distribución de los recursos. La intervención de un jefe y **grupo selecto** en estos asuntos fue la manera de someter a los campesinos o trabajadores desposeídos y evitar los pleitos o actuaciones egoístas, aunque frecuentemente, ese jefe y grupo selecto monopolizaran los recursos.

*En una sociedad justa, la entrega de tributos, el pago de impuestos o la realización de trabajos sin remuneración son contribuciones cuya finalidad es construir obras y ofrecer servicios de beneficio colectivo; sin embargo, bajo los gobiernos autoritarios estos recursos se destinan a favorecer intereses egoístas y asociiales. La falta de una justicia distributiva es una forma de violencia que puede desatar una violencia mayor.*

*En las sociedades más injustas, en aquellas donde la remuneración por el trabajo y la distribución de los beneficios es inequitativa y la gente no cumple con sus obligaciones, ahí donde el fuerte abusa del débil y no existen relaciones democráticas que posibiliten el diálogo y la concertación, la violencia interna tiende a aumentar y la sociedad a desintegrarse en familias, bandas o mafias que pelean por ganar poder y satisfacer los intereses de sus miembros, sin importarles el resto de la gente. Es una forma de regresión a la barbarie. En cambio, en las sociedades donde prevalece el diálogo y el Estado de Derecho, la violencia tiende a ser menor.*



Terminar con la violencia y hacer prevalecer el Estado de derecho requiere que todos los integrantes de una sociedad, sin **excepción**, **cumplan las leyes**. Esto quiere decir que el **Estado monopolice la violencia** y disponga de la policía, el ejército, los tribunales y otros organismos especializados en la justicia para impedir que los ciudadanos posean armas y usen la violencia en forma privada. Por ello, en un país como México, donde las leyes se transgreden continuamente o no se modifican para adecuarlas a las exigencias actuales, existen altos índices de violencia.

Para vivir en sociedad, los seres humanos se ven obligados a reprimir sus **impulsos instintivos** y **deseos egoístas** y acatar las reglas. En virtud de que esto limita la libertad personal de una u otra forma, es importante que los gobiernos compensen tales restricciones y satisfagan las **necesidades elementales**, pues si una persona se somete sin recibir nada a cambio, es muy probable que se sienta frustrada, irritada o resentida, y que en ella surjan **sentimientos de agravio y agresión**.

La historia, da cuenta de la violencia que producen los celos, el odio y la envidia, cuando relata los asesinatos de reyes a manos de algún familiar cercano para sucederlo en el trono o destaca la fascinación por el poder, los deseos de la gente por ocupar puestos políticos o las acciones de un grupo para apropiarse de los impuestos o la riqueza de otros; por estar encima de los demás, disponer de sirvientes y demostrar la fuerza. Estas conductas no solo desataron guerras entre naciones, sino también guerras internas, entre familias, dinastías, partidos políticos y poderes religiosos y civiles. Hay un tipo de **historiografía** que considera a los grandes personajes, héroes o gobernantes como **protagonistas de la historia** y piensa que sus pasiones dirigieron los hechos históricos en uno u otro sentido. Por razones de extensión, esta obra no analiza las biografías de los grandes personajes ni se detiene en el estudio de casos particulares relacionados con el uso de la violencia, sino que aborda la violencia en un sentido social, es decir, repasa algunas de las guerras, revoluciones y rebeliones más trascendentes de la historia mundial.

De esta forma se observa cómo la violencia ha sido una constante en todas las épocas; cómo ha sido el arma de los poderosos para someter a los débiles, pero también de los débiles para liberarse de los abusos del poder.

Entre las numerosas guerras recogidas por la historia, las más frecuentes fueron guerras de **conquista o expansión** cuya finalidad central radicó en apropiarse de los territorios de otros pueblos, obligarlos a entregar tributos y disponer gratuitamente de su mano de obra. Casi siempre, los pueblos conquistadores consideraron a los conquistadores ignorantes e inferiores, e incluso los tomaron como objetos, animales o algo no plenamente humanos. Al alcanzar el poder, rechazaron las ideas y creencias de los vencidos, exterminaron a sus sacerdotes y gobernantes, destruyeron sus templos y palacios, para en su lugar, poner los suyos. Aunque parece que sólo los guio la codicia o la “mala voluntad”, estas conquistas estuvieron motivadas por propias necesidades, fueron un **producto del miedo** y una manera de cómo el grupo o la nación dominante adquirió la riqueza que le dio seguridad y lo hizo sentir invulnerable.



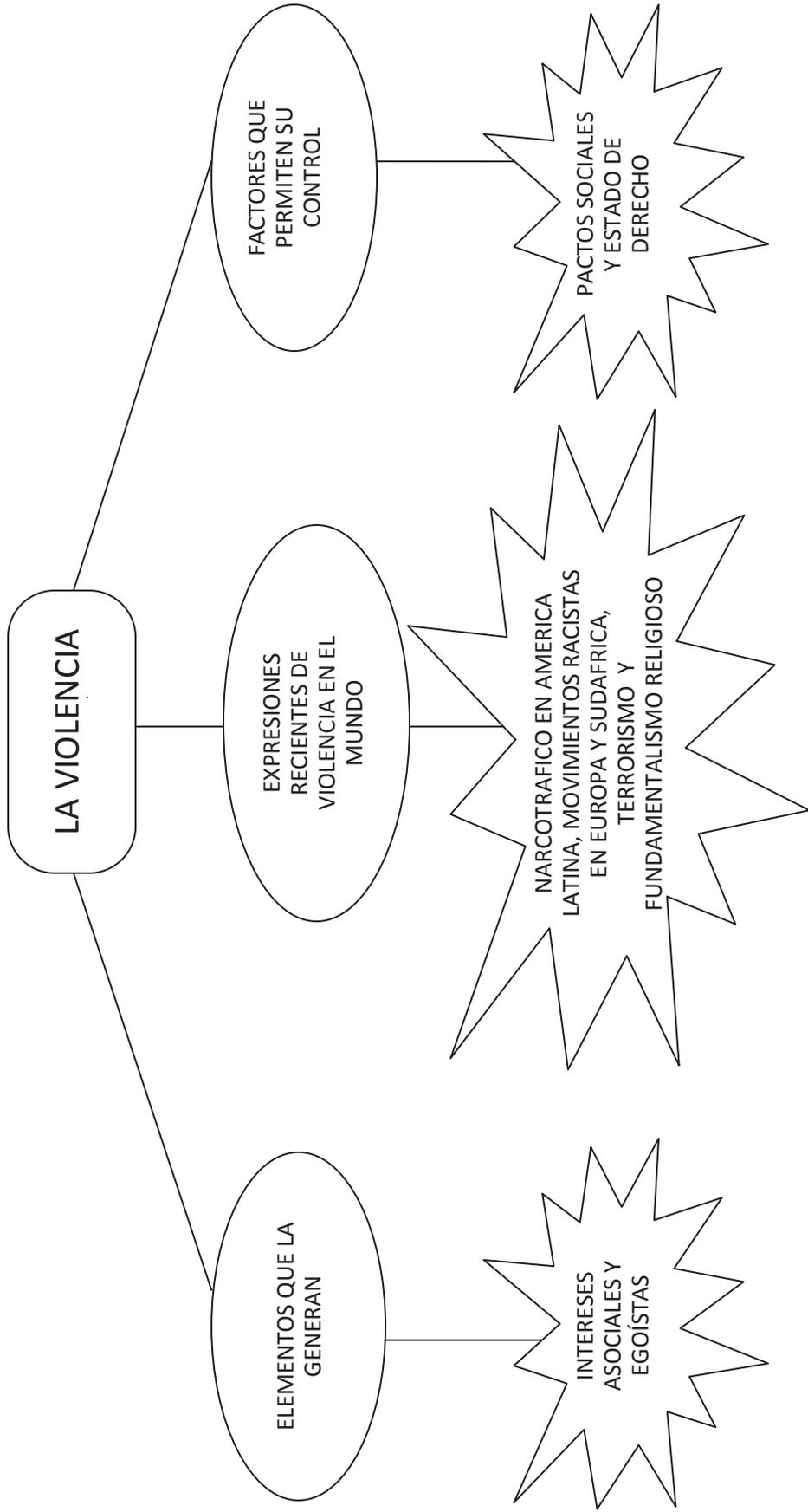
La historia también da cuenta de numerosas **guerras de religión** en las cuales la justificación de la violencia fue la misión que se atribuyó un pueblo –otorgada por fuerzas sobrenaturales- para “civilizar” a otros pueblos ignorantes y enseñarles el “recto camino” o la “**verdadera religión**”. En realidad, estas guerras encubrieron intereses económicos, o bien, estos estuvieron amalgamados con las motivaciones espirituales. Se creyó que los invasores respondían a designios divinos o de la razón, que su pueblo era el elegido y por lo tanto el merecedor de dominar el mundo, pero en general la motivación esencial fue la apropiación de determinados **recursos naturales**.

Paradójicamente, gran parte del desarrollo social, de la ciencia y la tecnología ha sido resultado de la violencia, pues algunas rebeliones y revoluciones consiguieron más justicia, y las guerras y la urgencia por conquistar o dominar al enemigo, produjeron ideas e instrumentos que en condiciones pacíficas no hubieran aparecido. Por otra parte, la muerte y la destrucción forzaron la firma de pactos sociales y tratados **reglas de la guerra**. De ahí que el general prusiano Karl von Clausewitz, autor de un famoso libro titulado *De la guerra*, sostuviera en el siglo XIX que la guerra es una manera de solucionar los conflictos cuando la política fracasa.

Bibliografía consultada:

Pastor, Marialba, Nueva Historia Mundial, Santillana, México, 2008, p.p. 201, 202 y 203

EJEMPLO: Este mapa conceptual te marca la pauta, debes de continuarlo, con algunos términos, empleados en la lectura.



#### 4.- Cuarta Actividad de cierre (para trabajar en casa)

Los alumnos reunidos en 6 equipos de 6 integrantes, (bajo la técnica de enseñanza Phillips 6-6), elaboraran un collage con imágenes de periódico o de revistas, sobre los recientes conflictos mundiales de los últimos 30 años. Los trabajos serán expuestos ante el grupo.



Actividad de Aprendizaje para trabajar en tu ciudad y en el aula:

Título: “Los conflictos y la paz en donde vives”

Sal a caminar por las plazas y calles de tu localidad, observa los monumentos, los edificios, la publicidad en los establecimientos y espectaculares, pero sobre todo a la gente, anota por una parte todo aquello que te recuerde a la violencia, el uso de las armas, los nombres de batallas, las fuerzas armadas que se encuentran en la vía pública, y por otra parte anota los nombres de aquellas personas mensajes, edificios, monumentos o hechos que tienen que ver con la paz, la tranquilidad y la armonía social.

- 1.- Compara ambas listas y señala a que conclusión llegas
- 2.- Responde: ¿Consideras necesario que se equilibre la balanza? O ¿debería de reinar un clima de paz?
- 3.- Comunica tus resultados al resto de la escuela y compañeros de grupo a través de un mural.
- 4.- Propone un nombre para una plaza o calle de tu comunidad.<sup>96</sup>

---

<sup>96</sup> Esta actividad al igual que otras seleccionadas fueron utilizadas y readecuadas a la realidad social mexicana, de la Unidad Didáctica llamada “Frente a la Guerra y la Violencia”, en: Seminario Galego de educación para a paz, *Educación para desaprobar la violencia*, “Materiales didácticos para promover la cultura de la paz”, CATARATA, Madrid, 2005, p. 98

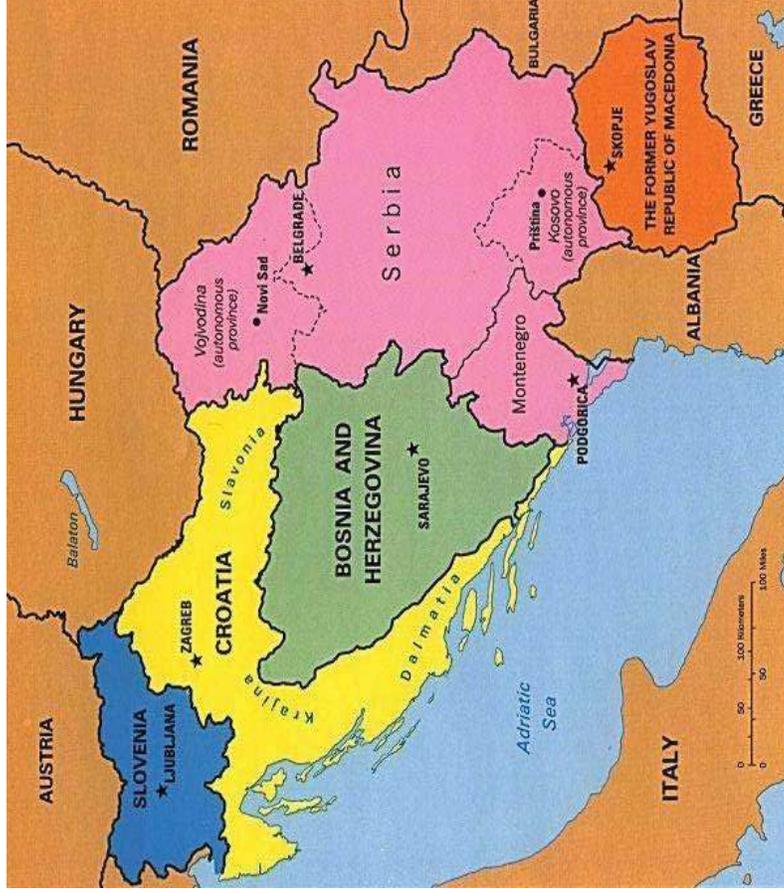
## II) Segundo Eje Temático: Los conflictos nacionalistas en Europa oriental y los Balcanes, después del colapso del bloque del Socialista.

Lectura para contextualizar:

### LA DESINTEGRACIÓN DE YUGOSLAVIA

Desde su comienzo en 1919, Yugoslavia había sido una creación artificial. Los tratados de paz a finales de la Primera Guerra Mundial organizaron a los Serbios Croatas y Eslovenos en un estado eslavo sureño llamado Yugoslavia, después de la Segunda Guerra Mundial un sólo un dictador fuerte y carismático como el mariscal Yosif Bros Tito había logrado conservar unidas a las seis repúblicas y a las dos provincias autónomas que constituían Yugoslavia. La escena Yugoslava se complicó cuando Tito murió y se desarrollaron movimientos separatistas en 1990, las repúblicas de Eslovenia, Croacia, Bosnia-Herzegovina y Macedonia comenzaron a reclamar su autonomía Slobodan Milosevic, líder del partido comunista rechazó las aspiraciones de estas repúblicas. Después de que las negociaciones entre las seis repúblicas fracasaron Eslovenia y Croacia declararon su independencia en junio de 1991. El gobierno de Milosevic envió al ejército Yugoslavo controlado por el a Eslovenia más tarde comenzó el ataque a Croacia las fuerzas serbias dominaron al territorio croata mediante una lucha brutal y destructiva.

**La guerra en Bosnia.** El reconocimiento por parte de muchos Estados europeos y de Estados Unidos a principios de 1992 de Bosnia Herzegovina, Eslovenia y Croacia independientes, no impidió que los serbios apuntaran sus armas hacia Bosnia. A mediados de 1993, las fuerzas serbias habían adquirido 70% del territorio bosnio. La política serbia de “limpieza étnica”,



asesinando o expulsando por la fuerza a los bosnios musulmanes de sus tierras, revivió las memorias de las atrocidades nazis durante la Segunda Guerra Mundial. Este relato de un sobreviviente musulmán del pueblo de Srebrenica muestra reminiscencias inquietantes de las actividades de los Einsatzgruppen nazis:

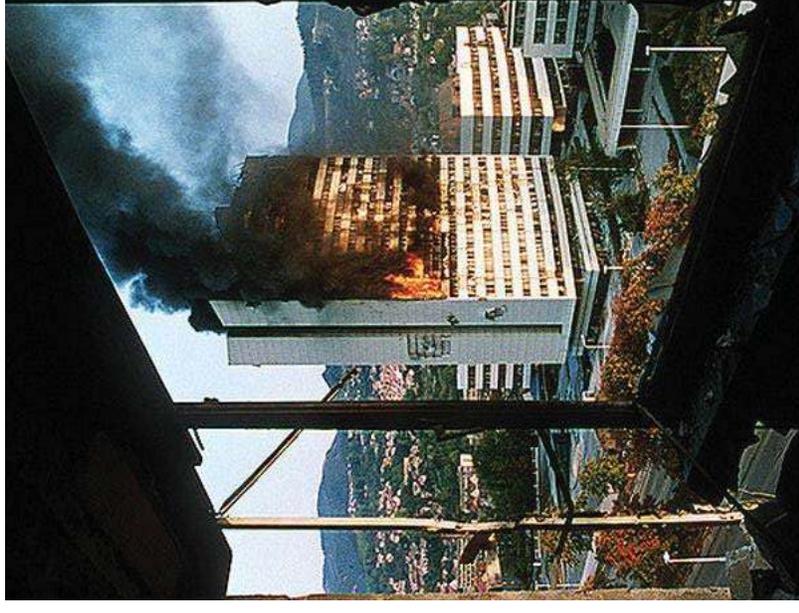
*“Cuando se detuvo el camión nos dijeron que nos bajáramos en grupos de cinco. Inmediatamente escuchamos disparos junto a los camiones... Alrededor de 10 serbios con rifles automáticos nos dijeron que nos acostáramos en el suelo con la cara viendo hacia el piso. A medida que nos acostáramos comenzaron a disparar y caí en una pila de cuerpos. Sentí un líquido caliente correr en mi rostro. Me di cuenta que era el único vivo. Como siguieron disparando hacia los otros grupos, continúe estrujándome entre cuerpos muertos”.*

Casi 8,000 hombres y niños fueron asesinados en la masacre serbia en Srebrenica. No obstante, a pesar del disgusto mundial, los gobiernos europeos no lograron asumir una postura decisiva y fuerte contra estas actividades serbias. Hacia 1995, casi 250,000 bosnios (en su mayoría civiles) habían sido asesinados y otros dos millones habían quedado sin hogar.

Las renovadas ofensivas de la mayor parte de las fuerzas armadas de los gobiernos musulmanes y del ejército croata retomaron parte considerable del territorio que había sido ocupado por las fuerzas serbias. Los ataques aéreos de bombarderos de la OTAN, defendidos con fuerza por el presidente de Estados Unidos, Bill Clinton, fueron lanzados como respuestas a los ataques serbios a civiles y debilitaron las posiciones militares serbias. Ahora todas las partes eran impulsadas por Estados Unidos a terminar con la guerra y a encontrarse en la ciudad de Dayton, Ohio, en noviembre de 1995 para negociar, se firmó un tratado formal de paz en París el 14 de diciembre que dividió a Bosnia en la vaga unión de una república serbia (con 49% del territorio) y una federación croata musulmana (con 51% del territorio). La OTAN accedió a enviar una fuerza de 60,000 soldados (20,000 elementos estadounidenses formaron el contingente individual más grande) que vigilarían la frontera entre las nuevas entidades políticas.

La guerra en Kosovo. Sin embargo, la paz en Bosnia no trajo paz al resto de lo que fuera Yugoslavia. Una nueva guerra estalló en 1992 en Kosovo, que se había convertido en una provincia autónoma dentro de Yugoslavia en 1974. Los habitantes de Kosovo eran en su mayoría albaneses a quienes se les permitía conservar la lengua albanesa. Pero Kosovo también tenía una minoría serbia que consideraba a Kosovo un territorio sagrado, debido a que ahí se encontraba el sitio donde las fuerzas serbias habían sido derrotadas por los turcos otomanos en el siglo XIV en una batalla que se convirtió en un momento determinante de la historia serbia.

En el año de 1989, el presidente Yugoslavo Milosevic quien se había convertido en un apasionado nacionalista Serbio despojo a Kosovo de su Autonomía y prohibió cualquier uso oficial de la lengua albanesa. En 1993 algunos grupos de Albaneses fundaron el ejército de liberación de Kosovo y comenzaron una campaña contra el dominio serbio. Cuando las fuerzas Serbias comenzaron a masacrar a los Albaneses en un intento de aplastar al ELK, Estados Unidos y los aliados de la OTAN trataron de llegar a un acuerdo



tras meses de negociaciones los Albaneses de Kosovo aceptaron un plan de paz cuando el presidente Milosevic se rehusó al acuerdo Estados Unidos y sus aliados de la OTAN comenzaron una campaña de bombardeo que obligó al gobierno Yugoslavo a obedecer.

## Bibliografía

Spielvogel, Jackson J., *Historia Universal Civilización de Occidente*, Tomo II, CENGAGE Learning, México, 2009, p.p. 943

### 1.- Actividad de Aprendizaje (Para trabajar en casa)

Instrucciones: Con la información anterior, elabora una línea en el tiempo, ordenando cronológicamente los sucesos del conflicto Yugoslavo. Y señala para ti cual es la fecha en la cual se agudizó mas el conflicto, explica el porqué.  
Trabajo para casa: Observa y comenta el siguiente video en la web: Srebrinca, la última masacre en [www.youtube.com/watch?v=06HPDfeZWEB](http://www.youtube.com/watch?v=06HPDfeZWEB), y evalúa si esta matanza puede ser considerada un genocidio.

### 2.- Actividad de aprendizaje. Duración: 1hora (Cuarta sesión)

Instrucciones: Realiza la lectura “*El relato de una niña sobre el bombardeo a Sarajevo*”, este es un diario que se conserva de una menor en la que se narran las tensiones de una familia Bosnia, atormentada por el asedio Serbio.  
Comenta y redacta un texto de 1 cuartilla acerca de cómo viven los niños la guerra.

## ***EL RELATO DE UNA NIÑA SOBRE EL BOMBARDEO DE SARAJEVO***

Cuando Bosnia declaró su independencia en marzo de 1992, las unidades del ejército serbio y los grupos de serbios y bosnios se fueron a la ofensiva y comenzaron a bombardear la ciudad capital de Sarajevo. Una de sus residentes era Zlata Filipovic, la hija de 10 años de un abogado de clase media. Zlata era admiradora de MTV y la pizza, pero cuando los serbios comenzaron a bombardear Sarajevo desde los montes sobre de la ciudad, su vida cambio dramáticamente, como se puede apreciar en este fragmento de su diario.

*El diario de Zlata, la vida de una niña en Sarajevo, Zlata Filipovic*

*Abril 3, 1992: Papá regresó... muy agitado. Dice que había terribles multitudes en las estaciones del tren y del autobús. La gente está saliendo de Sarajevo.*

*Abril 4, 1992: No hay mucha gente en las calles. Supongo que es por miedo a las historias de que Sarajevo está siendo bombardeada. Pero no hay bombardeo.*

*Abril 5, 1992: Trato de concentrarme en hacer mi tarea (lectura) pero simplemente no puedo. Algo está pasando en la ciudad. Se pueden escuchar los disparos desde las colinas.*

*Abril 6, 1992: Ahora están disparando desde el Holiday Inn, matando a gente frente al parlamento... Quizá nos metamos en el sótano...*

*Abril 9, 1992: No iré a la escuela. Todas las escuelas en Sarajevo están cerradas...*

*Abril 14, 1992: La gente está huyendo de Sarajevo. El aeropuerto y las estaciones de tren y autobús están abarrotados...*

*Abril 18, 1992: Hay tiroteo y caen las bombas. Esto en verdad es la GUERRA. Mamá y papá están preocupados, se quedan sentados en la noche, hablando... Mamá no logra decidirse y llora constantemente. Trata de escondérmelo, pero lo veo todo...*

*Abril 21, 1992: Hoy Sarajevo es horrible. Las bombas caen, la gente y los niños son asesinados, hay disparos. Probablemente pasemos la noche en el sótano.*

*Abril 26, 1992: Otra vez pasamos la noche del jueves con los Bobars. Al día siguiente no tuvimos electricidad. No teníamos pan así que por primera vez en su vida mamá hizo pan.*

*Abril 28, 1992: ¡SNIF! Todo mundo se ha ido, ya no tengo amigos.*

*Abril 29, 1992: Les escribiría mucho más sobre la guerra si pudiera. Pero simplemente no quiero recordar todas estas cosas horribles.*

---

*P ¿Cómo crees que Zlata Filipovic fue capaz de manejar las nuevas condiciones en su nueva vida?*

Bibliografía consultada:

Spielvogel, Jackson J., *Historia Universal Civilización de Occidente*, Tomo II, CENGAGE Learning, México, 2009, p.p. 943

### III) Tercer Eje Temático: La Guerra del Golfo Pérsico

Lectura para contextualizar: A continuación se te presenta un texto que te permitirá entender la naturaleza de la guerra como una de las principales manifestaciones de los conflictos internacionales, extraído de una entrevista hecha por Antonio Polito a Eric J. Hobsbawm, uno de los mas destacados historiadores británicos, que se han dedicado a analizar en forma crítica los cambios más trascendentales de la historia reciente del mundo.

#### LA GUERRA Y LA PAZ



*Pregunta el entrevistador Antonio Polito: “El corto siglo XX termina con una guerra, exactamente como comenzó, con la catástrofe de la primera guerra mundial, De nuevo arden los Balcanes. Como si el tiempo no hubiese transcurrido. La explosión de la cuestión nacional vuelve a poner a prueba la potencia de los imperios.*

*¿Es que la historia se repite? ¿Cómo hemos llegado desde el final de la guerra fría, al regreso de la guerra caliente? ¿Cómo es posible que el mundo tenga hoy mas refugiados que nunca desde el fin de la segunda guerra mundial?*

*Responde Eric Hobsbawm: “Es cierto en determinados aspectos la guerra de los Balcanes es una guerra de rasgos antiguos, es la continuación de las guerras Balcánicas o, mas en general, de las guerras producidas por el sistema internacional por las potencias del siglo XX, o incluso antes del siglo XIX, la guerra en los Balcanes es, si se quiere, la última consecuencia, el último producto colateral de la Gran Guerra, aquel conflicto vio el colapso de los imperios multinacionales preburgueses. El fin de los imperios de los Habsburgo y Otomano, creó el mapa nacionalista de la Europa Sudoriental. Sin embargo, en mi opinión es más importante analizar la naturaleza general de la guerra y de la paz para entender como han cambiado ambas a fines del siglo XX. El carácter general de la guerra es un problema más importante que las razones específicas que la determinan.*

*Por ejemplo, es más importante que preguntarse si se ha tratado o no de una guerra justa. Esta cuestión se nos planteó crudamente como un problema enorme y urgente cuando la guerra se encontraba, en la primavera de 1999. Pero los historiadores del futuro, cuando la estudien, estarán mucho más interesados en otras preguntas, que son las que definirán los rasgos distintivos de este fin de siglo y darán indicaciones sobre el siglo que se inicia.*

*Así pues lo que más me interesa comprender es lo siguiente: ¿Cómo ha cambiado la guerra? En el doble sentido tecnológico y político. Me hago así tres preguntas a las que me propongo dar otras tantas respuestas.*

*Primera: ¿Es todavía posible una guerra entre las grandes potencias mundiales? La respuesta es no, mientras los Estados Unidos sigan siendo la única superpotencia. Es posible que, más pronto o más tarde, China alcance el nivel militar de los*

estadounidenses para poder rivalizar efectivamente con ellos. No me interesa aquí discutir si eso sucederá o no. Pero lo que me parece cierto es que, hasta que no se produzca, no es probable que estalle una nueva guerra mundial.

Segunda: ¿Es posible una guerra nuclear? Por una parte la escasa probabilidad de una guerra mundial hace también improbable una guerra nuclear. Pero técnicamente hablando, el uso de armas nucleares en una guerra es, en mi opinión posible y no improbable, porque la tecnología ha hecho que esas armas sean cada vez más fáciles de producir y, en consecuencia, de disponer de ellas, y de trasportarlas rápidamente. Con lo que excluir el riesgo de guerras en las que pueden utilizarse armas nucleares.

Tercera: ¿Son posibles las guerras entre estados-nacionales, al viejo estilo, a las que estamos más habituados? La respuesta es que nunca han dejado de producirse. Excepción hecha de las regiones del mundo en que las dos grandes superpotencias se enfrentaban directamente y estaban por lo tanto muy atentas para evitar el riesgo de una catástrofe nuclear, hemos visto conflictos en Asia meridional, entre la India y Pakistán, ha habido guerras en Oriente Próximo, entre Irán e Irak. Es decir, que las guerras han continuado incluso en el periodo de la pesadilla nuclear.

Las posibilidades de que sigan estallando son, pues, altas. Ciertamente hay zonas del mundo en que eso parece bastante improbable. Por ejemplo, tendemos a olvidar fácilmente que ha habido regiones, como América Latina, en las que nunca, en el siglo XX, un ejército enemigo ha cruzado la frontera de otro estado, con la sola excepción de la guerra del Chaco entre Bolivia y Paraguay (1932-1935). Ha habido eso sí, grandes masacres y guerras civiles, pero no una guerra abierta entre los estados. ¿Hasta que punto sucederá lo mismo en la Europa del siglo XXI? No lo sabemos. En cualquier caso, no se puede dar por excluido este tipo de guerras en el futuro. Y, sin embargo, tal vez ya no serán tan importantes como lo han sido durante el siglo XX.

Bibliografía consultada:

Hobsbawm, Eric J., Entrevista sobre el siglo XXI, Crítica, 2002, España.

1.- Actividad de aprendizaje. Duración: 1hora (Quinta sesión)

\*Instrucciones: Elabora un cuadro comparativo en el que escribas, contrastes, analices y comentes las tres preguntas que se formula el historiador británico Eric Hobsbawm, sobre la naturaleza actual de la guerra. EJEMPLO

PREGUNTAS SOBRE LA GUERRA ERIC J. HOBSBAWM	¿Es todavía posible una guerra entre las grandes potencias mundiales?	¿Es posible una guerra nuclear?	¿Son posibles las guerras entre estados-nacionales, al viejo estilo, a las que estamos mas habituados?
RESPUESTAS DEL AUTOR			
COMENTARIOS DEL ALUMNO			

2.- Actividad de Aprendizaje. Duración: 1 hora (Sexta sesión)

\*Instrucciones: Observar la película: “*La tortugas pueden volar*”, (2004), del director Bahman Ghobadi, en esta cinta puedes observar una conmovedora historia de unos niños del Kurdistán Iraquí, en la que arriesgan sus vidas, desactivando minas para luego venderlas, en un escenario en donde es inminente un ataque de Estados Unidos contra Iraq, esta película demuestra que la amistad sigue siendo uno de los valores más poderosos del ser humano para afrontar las desgracias.

Compara en un cuadro la situación de los niños Iraquíes con los niños Yugoslavos en una situación de guerra y escribe tu opinión acerca del impacto que produce una guerra en la convivencia humana.

Aunado a lo anterior, investiga qué intereses económicos reales que tenía Estados Unidos en la región del Golfo Pérsico, que llevaron al presidente George Bush, a recurrir al uso de la fuerza contra Iraq, en Enero de 1991. Elabora un escrito de una cuartilla en la que expongas los resultados de tu investigación.

NIÑOS YUGOSLAVOS (Caso Zlata Filipovic)	NIÑOS IRAQIES (Caso de Kak Satelite)

#### IV) Cuarto Eje temático: El conflicto Árabe-Israelí

1.- Actividad de aprendizaje. Duración: 1 hora (Séptima sesión)

\*Instrucciones: Apoyándote en la lectura que se te sugiere "Tensiones y conflictos en el medio Oriente" contesta lo siguiente, anota en tu cuaderno de notas las causas de la fundación del Estado de Israel, así como del origen de los conflictos Árabe-Israelí. Además con base en la información que obtuvieron, realicen un debate sobre el conflicto, dividan al grupo en 2, una mitad representará los intereses Israelíes, la otra mitad defenderá la posición Árabe. El Alumnado tendrá que tomar partido, argumentando, respetando el turno de palabra, escuchando activamente.

Finalmente comenten, ¿Qué valores y principios deberían de intervenir en las relaciones entre los pueblos para evitar los conflictos bélicos?

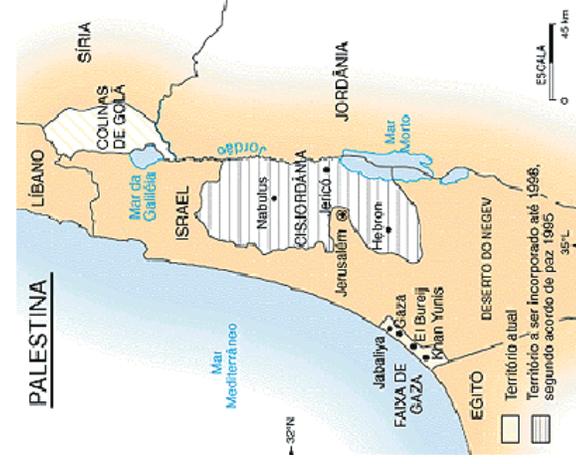
Lectura:

*El territorio de Palestina ha sido codiciado por no tanto por sus riquezas naturales, sino por su natural entre África y Asia. Palestina, una región de límites muy imprecisos, oeste) y el desierto arábigo (al este); las del Neguev (al sur). Esta región comprende parte Y Egipto.*

*Tras casi dos mil años de dispersión por el una patria para los judíos en Palestina. Los siglos, se opusieron tajantemente a esa idea. Sin embargo, el gobierno británico, del cual de judíos a Palestina. Esta se intensificó desde Alemania. En esos años, miles de judíos de toda de la Segunda Guerra Mundial, la región se Fría.*

*Los países árabes exigían la creación de un*

#### TENSIONES Y CONFLICTOS EN EL MEDIO ORIENTE



*diversos pueblos desde hace miles de años, ubicación geográfica: constituye un paso se localiza entre el mar Mediterráneo (al montañas de Líbano (al norte) y el desierto de los actuales Estados de Israel, Jordania mundo, en 1917 empezó a surgir la idea de grupos árabes, asentados allí desde hacía dependía la región, permitió la inmigración 1933, cuando los nazis tomaron el poder en Europa se refugiaron en Palestina. Después convirtió en otro escenario de la Guerra Estado palestino árabe. Los grupos judíos*

de Palestina y la comunidad judío internacional presionaban para que el gobierno británico permitiera la fundación de un Estado judío en Palestina. Frente a esta situación, el gobierno británico se declaró incompetente y trasladó el asunto a la Organización de Naciones Unidas (ONU).

En noviembre de 1947, la Asamblea General de la ONU acordó dividir Palestina en dos Estados: uno judío y el otro árabe. El año siguiente, las fuerzas británicas de ocupación anunciaron su retirada de Palestina.

A medida que los británicos se retiraban, grupos judíos, organizados y bien armados, ocupaban los territorios, desplazando a los milicianos y a los grupos árabes, que no lograron detener a los judíos. Estos contaban con el apoyo de EUA y Gran Bretaña, en tanto que la Unión Soviética apoyaba a los árabes.

El 14 de mayo de 1948, los judíos proclamaron el surgimiento del Estado de Israel. Este hecho desencadenó la primera guerra entre árabes e israelíes. Los ejércitos de la Liga Árabe, compuestos por tropas de Egipto, Irak, Siria, Líbano, Transjordania y Yemen invadieron Israel. La guerra favoreció a los israelíes, quienes ocuparon también territorios que pertenecían a la Palestina árabe.

Más de medio millón de árabes que vivían en esos territorios escaparon y se instalaron en las zonas fronterizas con Líbano y Jordania, en campamentos improvisados. Desde allí, guerrilleros árabes lanzaban ataques contra soldados y posiciones israelíes; en ocasiones, la lucha se extendía en varios puntos y producía conflictos mayores.

Entre 1948 y 1973, los países árabes, apoyados por la Unión Soviética y el Estado de Israel, con amplio apoyo financiero y militar de EUA, sostuvieron cuatro guerras; la de 1948; la guerra por el cierre del Canal de Suez (1956), decretado por Abdel Gamal Nasser, presidente de Egipto; la Guerra de los Seis Días, en 1967, y la Guerra del Yom Kippur, en 1973.

A pesar de la firma de los tratados de Campo David (1979), que pusieron fin a la guerra, la profunda rivalidad entre judíos y árabes por la posesión de territorios palestinos continúa originando conflictos armados de suma gravedad. Estos conflictos amenazan con extenderse en toda la región de Medio Oriente.

En el año 2002, los guerrilleros palestinos lanzaron ataques suicidas contra posiciones militares, edificios y comercios de Israel; en respuesta a estos atentados, las tropas israelitas bombardearon y destruyeron gran parte de las poblaciones palestinas. Hasta hoy, la lucha entre árabes y judíos continúa.

Bibliografía consultada:

Nieto López, J. de Jesús, María del Socorro Betancourt Suárez, Historia, Santillana, 2003, p.p. 207 208



**V) Quinto Eje de Temático:** Racismo, la defensa de los derechos humanos y otros movimientos sociales.

1.- Actividad de aprendizaje. Duración: 1 hora (Octava sesión)

\*Instrucciones: A partir de una lluvia de ideas permitir que los alumnos se acerquen al concepto de Racismo, y posteriormente plantear si el México existe algún tipo de discriminación racial

\*Instrucciones: Previa explicación discutan sobre los términos, Segregación, Neonazi y Xenofobia.

Lean y analicen el texto “*La Violencia en contra de los extranjeros en Alemania*” y contesta lo siguiente:

¿Cómo ha influido la migración en la intensificación de las acciones racistas, en contra de africanos, asiáticos y latinoamericanos en Europa?

¿Cómo actúan las bandas de jóvenes neonazis en Europa en contra de las minorías raciales?

¿Qué fuerzas se han unido en la Europa del moderno Occidente para promover el surgimiento de estos grupos neonazis y sus ataques a las minorías extranjeras en las comunidades europeas?

¿Por qué parece estar ausente la tolerancia en muchas de las comunidades de la antigua Alemania Oriental?

¿Encuentras alguna relación con la discriminación que viven los migrantes mexicanos en E.U.A? ¿Cómo es esta situación?

Lectura:

### **LA VIOLENCIA EN CONTRA DE LOS EXTRANJEROS EN ALEMANIA**

*A medida que crecía en Europa el número de trabajadores huéspedes extranjeros, crecían los ataques violentos en su contra. Especialmente en la antigua Alemania Oriental, donde el desempleo creció dramáticamente tras la reunificación, las bandas de jóvenes neonazis han perpetrado ataques violentos contra los extranjeros. Este documento fue tomado de un informe de la prensa alemana sobre un ataque a los trabajadores huéspedes de Vietnam y Mozambique, que originalmente habían sido contratados por el gobierno de Alemania Oriental.*

**Knud Pries, “Los alemanes orientales aún deben aprender tolerancia”, 6 de octubre de 1991**

*Los cuarteles de la policía en Dresde, la capital de Sajonia, anunciaron que “una situación política” se había manifestado en el pueblo de Hoyerswerda. Los líderes políticos y la policía necesitaban examinar el problema y debían tomar las medidas correspondientes: “En el futuro cercano los residentes del hostal que sirve como asilo deberán mudarse”.*

*La gente de Hoyerswerda, prefirió ser más directa al referirse al problema de los neger (los negros) y los fidschis (un término para los extranjeros asiáticos). Los fanfarrones de las pandillas neofascistas dejan claro el mensaje: “¡Negros, regresen a casa!”*

*Parece que algunos alemanes están hartos de la jerga burocrática. Además, pronto se asegurarán de que ninguna voz extranjera pueda escucharse en Hoyerswerda.*

*La municipalidad al norte de Sajonia tiene una población de menos de 70,000 habitantes, incluyendo a 70 personas de Mozambique y Vietnam quienes viven en un hostel para extranjeros y a 240 extranjeros que buscan asilo al otro extremo de la ciudad.*

*La “situación política” se desencadenó por el ataque de un grupo neonazi a unos comerciantes vietnamitas que vendían sus productos en la plaza del mercado, el 17 de septiembre. Después de ser dispersados por la policía, los fascistas realizaron su primer ataque al hostel para extranjeros.*

*Más tarde los ataques se convirtieron en una “cacería” nocturna regular por el creciente grupo de radicales derechistas, algunos de ellos menores de edad, que expresan su idea de una Alemania limpia recorriendo las calles armados con macanas, piedras, bolas de acero, botellas y bombas molotov. Diecisiete personas resultaron heridas, algunas de ellas gravemente.*

*Después de que llegara la policía, los extremistas se movilizaron a través de la ciudad hacia el hostel que servía como asilo. Inicialmente sólo la pandilla y unos mirones estaban fuera del edificio, pero en la tarde del 22 de septiembre los miembros de la “Liga de Derechos Humanos” y cerca de 100 miembros de grupos “autónomos” llegaron a ayudar a los extranjeros que habían buscado asilo en los ya de por sí muy dañados departamentos.*

*Un enorme contingente policiaco, reforzado por hombres de Dresde y la Guardia fronteriza, evitaron que la situación se volviera más crítica. Dos personas fueron heridas de gravedad. La multitud fue dispersada con la ayuda de perros, gas lacrimógeno y cañones de agua.*

*Fueron arrestadas 32 personas y se encontraron pistolas sin cartuchos, hondas y garrotes. El 23 de septiembre un vocero de la policía anunció que la situación estaba bajo control. Parecía poco probable que las cosas siguieran así, ya que los linchamientos se han vuelto un ritual nocturno regular. Los políticos y oficiales se rompían la cabeza para encontrar una forma de resolver la situación actual y el problema de fondo. Una cosa queda clara: sin una intervención masiva de la policía, el problema no puede, evidentemente, ser contenido. Pero, ¿entonces qué?*

*El ministro de interior de Sajonia, Rudolf Krause, recomendó en un inicio que los hostales mencionados fueran “cercados”, pero luego admitió que ésta “no era la solución final”. En caso de que el ministro de defensa lo apruebe, “la solución provisional” será mudar a los extranjeros a las barracas en Kamenz.*

*Incluso si esta operación se lograra completar sin violencia, representaría un vergonzoso éxito de los radicales derechistas. Aunque los africanos y asiáticos que aun viven en Hoyerswerda tendrán que irse a finales de noviembre, una vez que expiren sus contratos con la antigua Alemania Oriental, no están dispuestos a soportar el terror durante tanto tiempo. “Incluso cuando de todas maneras nos vamos a ir, quieren que todos los extranjeros se vayan ya”, dice Martinho, de 29 años, de Mozambique.*

*Tiene la impresión de que las pandillas están haciendo algo que otros les agradecen: “Los vecinos se alegran cuando las cabezas rapadas llegan”.*

*El ministro del interior Krause, siente que el abuso de las leyes de asilo, los problemas sociales en Alemania Oriental y el déficit históricamente enraizado, explican esta situación: “El problema es que en el pasado no fuimos capaces de practicar la tolerancia necesaria para aceptar otras culturas”.*

Bibliografía consultada:

Spielvogel, Jackson J., *Historia Universal Civilización de Occidente*, Tomo II, CENGAGE Learning, México, 2009, p.p. 943

## 2.- Actividad de aprendizaje (Para trabajar en casa)

Para revisar el tema de la defensa de los derechos civiles, pueden analizar el discurso de Martin Luther King, pronunciado en el Lincoln Memorial, Washington D.C. el 28 de Agosto de 1963, de el, identifiquen que postura asume el activista frente al racismo y que valores ciudadanos se exaltan en su discurso.

Lectura:

### **UN MOMENTO TRASCENDENTAL DEL MOVIMIENTO**

Del discurso de Martin Luther King pronunciado en el Lincoln Memorial, Washington, D.C., 28 de agosto de 1963  
La campaña pacífica de Martin Luther King en Birmingham, Alabama, iniciada en la primavera de 1963, concienció sobre el racismo incluso a los americanos más informados; en agosto, King y otros líderes de los derechos civiles convocaron a muchos de estos americanos en Washington para una manifestación. Un récord de trescientas mil personas de distintas razas y clases sociales, unidas espiritualmente, se reunieron en la capital de la nación para manifestarse a favor de las libertades fundamentales: el derecho a ser contratado, a recibir una educación y a comer en un restaurante.

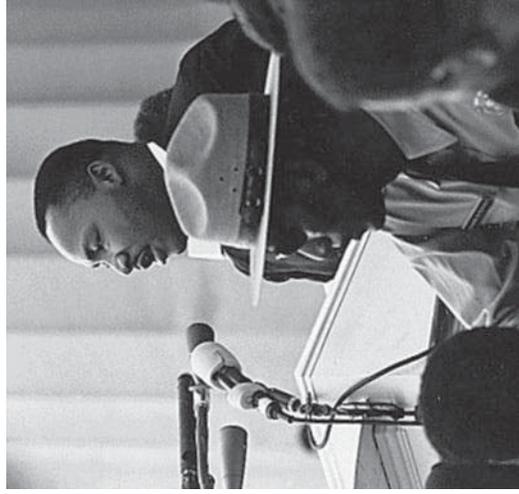
La multitud, ordenada y tranquila, caminó a la sombra de grandes monumentos a la Libertad y a la Justicia hasta llegar al más emotivo de ellos: el Lincoln Memorial. Desde sus escaleras de granito, King pronunció el legendario discurso en el que repetía «Yo tengo un sueño», que ejemplificó la concepción trascendental del movimiento de derechos civiles.

Me alegra unirme a vosotros en el día de hoy, que será recordado como el de la mayor manifestación por la libertad en la historia de nuestra nación.

Hace unos cien años, un gran americano, a cuya sombra simbólica estamos, firmó la Proclamación de Emancipación. Este decreto decisivo llegó como una gran luz de esperanza para millones de esclavos negros que se habían abrasado en las llamas de la injusticia. Llego como un día glorioso para finalizar la larga noche de la cautividad. Pero cien años después, debemos enfrentarnos al trágico hecho de que el negro todavía no es libre. Cien años después, la vida del negro todavía esta tristemente oprimida por los grillos de la segregación y las cadenas de la discriminación. Cien años después, el negro vive en una isla desierta de pobreza en medio de un gran océano de prosperidad material. Cien años después, el negro todavía se consume en los márgenes de la sociedad americana y se encuentra exiliado en su propia tierra. Hoy hemos venido aquí para poner de manifiesto una condición pésima...

*Hoy os digo, amigos que a pesar de las dificultades y frustraciones actuales, todavía tengo un sueño. Un sueño arraigado en el suelo americano.*

*Tengo un sueño de que un día esta nación se alce y viva de acuerdo con su verdadero credo: «Decimos que estas verdades son evidentes por sí mismas; que todos los hombres son iguales».*



*Tengo el sueño de que un día en las colinas rojas de Georgia, los hijos de antiguos esclavos y los hijos de antiguos amos puedan sentarse juntos a la mesa de la fraternidad.*

*Tengo el sueño de que un día incluso el estado de Mississippi, un estado desierto sofocado por el calor de la injusticia y la opresión, se transforme en un oasis de libertad y justicia.*

*Tengo el sueño de que mis cuatro hijos pequeños un día vivan en una nación donde no sean juzgados por el calor de su piel sino por el contenido de su carácter.*

*Tengo un sueño de que un día el estado de Alabama, los labios de cuyo gobernador ahora pronuncian palabras de interposición y anulación, se transforme en un sitio donde los niños y niñas negros puedan darse la mano con los blancos y pasear con hermanas y hermanos.*

*Tengo un sueño de que un día todos los valles sean elevados, todas las colinas y montañas rebajadas, los lugares accidentados sean llanuras y los sitios tortuosos sean rectos, y la gloria del señor sea revelada y todos los humanos la vean juntos.*

*Estas son nuestras esperanzas. Esta es la fe con la que regreso al sur. Con esta fe debemos ser capaces de esperanza de la montaña del desespero. Con esta fe debemos ser capaces de transformar el sonido discordante de nuestra nación en una bella sinfonía de fraternidad. Con esta fe debemos ser capaces de trabajar juntos, de rezar juntos, de luchar juntos, de alzarnos por la libertad juntos, sabiendo que un día seremos libres.*

Llegara el día en que todos los niños de Dios canten con un significado nuevo: «Canto por ti, mi país, dulce tierra de la libertad. Tierra donde murieron mis padres, tierra del orgullo de los peregrinos, deja que la libertad se oiga desde todas las montañas». Y si América es una gran nación, esto se hará realidad. De modo que ¡dejad que la libertad se oiga desde las colinas de New Hampshire!

¡Dejad que la libertad se oiga desde las montañas de Nueva York!

¡Dejad que la libertad se oiga desde los Alleghenies de Pensilvania!

¡Dejad que la libertad se oiga desde las montañas nevadas de Colorado!

¡Dejad que la libertad se oiga desde los picos curvados de California!

Pero no solo eso; ¡dejad que la libertad se oiga desde la Stone Mountain de Georgia!

¡Dejad que la libertad se oiga desde la Lookout Mountain de Tennessee!

Cuando dejemos que la libertad se oiga, cuando dejemos que se oiga desde cada pueblo y desde cada aldea, cada ciudad y cada estado, podremos acelerar la llegada del día en que todos los niños de Dios, blancos y negros, judíos y gentiles, protestantes y católicos, podremos darnos las manos y cantar como en este espiritual negro: ¡Por fin libres! ¡Por fin libres! ¡Gracias a Dios Todopoderoso, por fin somos libres!».

Bibliografía consultada:

Miller, Kenneth, et al, Nuestro Tiempo, Gran enciclopedia Ilustrada del siglo XX, CNN y BLUME, Barcelona, 1998, p. 469.

### 3.- Actividad de aprendizaje (Para trabajar en casa)

\*Instrucciones: Formen parejas y elaboren como material electrónico, un trabajo relacionado con los conflictos sociales más recientes, puedes emplear los programas de Power point y del Move Maker, acompañado de textos, opiniones, imágenes, video y música, por ejemplo:

- a) De defensa del medio ambiente
- b) De defensa de los derechos civiles de las mujeres (Movimientos feministas)
- c) Movimientos estudiantiles en Francia y México
- d) De defensa de las minorías sexuales (Homosexuales y Lesbianas)
- e) De lucha contra el racismo (Apartheid en Sudáfrica y Racismo en E.U.A)
- f) De repudio al uso de la Energía Nuclear
- g) Movimientos laborales de obreros y campesinos (Defensa de los derechos del trabajador y de defensa de la tierra, como el levantamiento Neo-Zapatista de 1994 en México)
- h) Movimientos pacifistas de repudio a la guerra.
- i) Del reconocimiento de los derechos de los inmigrantes.

**VI) Sexto Eje Temático:** Caída y desintegración del Bloque Socialista, el caso de Rusia y Alemania.



**1.- Actividad de aprendizaje. Duración: 1hora (Novena sesión)**

\*Instrucciones: Para comprender cómo vivió la población rusa el proceso de la transformación de sus estructuras económico-políticas y sociales y la dificultad para asimilar este cambio, después de la caída del sistema socialista, realiza la lectura “*Rusia un espacio resquebrajado*” y:

Elabora un cuadro sinóptico, en el que señales qué experiencias de vida narradas por el escritor Alexander Solzhenitsyn y que dejó este episodio de la historia a los habitantes rusos durante la década de 1990. Y al concluirlo:

Agrega una opinión personal, primero, sobre cuáles son las condiciones de vida de los ciudadanos más pobres y los que llevan un mejor estilo de vida y porqué.

Segundo: comenta sobre como los gobernantes y sus equivocadas políticas afectan a los habitantes de un país.

(Trabajo para casa) Finalmente elaboren dos mapas, uno de la antigua Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) y otro de las escisiones territoriales (separación de las repúblicas) registradas a raíz de la caída del Socialismo Real en Rusia.

Lectura:

### **RUSIA: UN ESPACIO RESQUEBRAJADO**

*Al redactar este pequeño ensayo, tengo la sensación de estar rodeado constantemente por nuestra diversidad, extendida por ahora a lo ancho del espacio ruso que se ha resquebrajado, pero que sufre en todas partes los mismos males: sí, los problemas, los desvelos, las angustias de siempre. ¡Rusia, a la que se han empeñado en romper en pedazos, sigue siendo una sola! Mientras escribo, oigo el susurro de tantas recomendaciones, buenos deseos, ruegos, despedidas. Jamás volveré a ver mi patria en toda su inmensidad, pero el aire que respiré allí me bastará por el resto de mis días. (Sin embargo, hubiera continuado mi recorrido insaciable a través de Rusia; en todas partes dejé mi corazón.) Escribo este libro y veo nuevamente posadas en mí las miradas en las que se leían el reclamo y el ruego, el desconcierto, la ira y la súplica.*

*No pretendo reproducir aquí siquiera una parte significativa de lo que oí: para ello haría falta un extenso volumen. Veamos algunas expresiones aisladas:*

*“Nos quitan todo de las manos. Nadie se interesa por nada. El gobierno no tiene programa. Esperamos la democracia, pero ahora nadie cree en nadie” (un operador de maquinaria, agrícola en Krasnoiarstk). “Quien trabaja honradamente ya no tiene qué vivir.”*  
*“Uno sigue trabajando por costumbre, pero sin saber a dónde va.” “No tenemos la menor influencia” (complejo químico Biisk). La tristeza y la humillación que se lee en los ojos de esos jóvenes desgarran el corazón: suprimimos sus puestos calificados, se ven obligados a realizar tareas subalternas. “Ahora, el que no trabaja es el que mejor vive. Cuando vas al mercado a vender tus productos, te cobran impuestos. Cuando menos produces, menos pierdes” (un jefe de aldea en Ussuri). “La ley agraria fue elaborada por personas que jamás vivieron en el campo” (otro jefe de aldea de la misma región). Los investigadores del Instituto Oceanográfico no sólo se quejan de su miseria, sino que constatan que el derrame de desechos en el mar ha destruido organismos inferiores, lo cual provocará en el futuro la desaparición total de especies. (Es tal la pobreza del Instituto que el personal lleva sus propios medios de trabajo, incluso los lápices.) Las telas importadas de China dan una nota de color en el mercado de pulgas de Krasnoiarstk. Conoció a una anciana que iba y venía entre Rusia y China, quien me dijo: “Soy maestra, y me avergüenza tener que ganarme la vida de este modo”. Le respondí: “Es Rusia la que debería sentir vergüenza.*

*Unos estudiantes me dicen: “¿Conoceremos el día en que la ciencia goce de mayor reconocimiento que el comercio?” “En la escuela hay niños que se desmayan de hambre”. Hay niños dejados (abandonados por sus padres). Un anciano comenta: “Ahorré durante*

*toda mi vida y ahora el dinero no vale nada. ¿Qué hice yo para que me robaran? ". En todas partes se oye: "¿Dónde se puede conseguir el dinero para pagar un entierro?" "En la aldea tuvimos que hacer una colecta para enterrar a un veterano de la segunda Guerra." "¿Qué hacemos ahora?" "¿Y mañana?" Es una pregunta que se repite constantemente. Durante una parada de dos minutos en una estación se acerca un ferroviario jubilado: "¡Ayúdenos a vivir unos años más!" En Irkutsk, como en otras ciudades. "Ahora somos nosotros los que estamos detrás de los barrotos" (los hay en todas las celdas que resguardan a los ladrones). Jamás olvidaré el "caserío" de Vyotki en Ust-Ilimsk. Allí tuvo lugar el primer "desembarco" de obreros, cuando se llevó a cabo la construcción de la gran central hidroeléctrica cercana. Se construyó de prisa refugios improvisados. Treinta años más tarde, junto a la "ciudad socialista", aun existían esas cabañas donde se hacinaban los desamparados o bien ex-presidarios. En la plaza principal se alza una montaña de chatarra y vidrio ("Hace once años que pedimos que venga un camión a retirarla"). No hay agua potable, hay que traerla y pagar por ella, es sólo para beber, no para lavar ni regar las huertas. Para lavar hay que ir más lejos, a "la bomba", pero ésta no tiene presión en el verano. No hay un solo teléfono en todo el caserío; la tienda más próxima está a dos kilómetros. ¿Cuántos "caseríos" como éste existen hoy en Rusia?*

*A partir del verano de 1994 llegan voces plañideras de toda Siberia: "¿Cómo sobrevivir? ¿De qué sirve estar vivo?" (una reunión en Ulan-Udé). "Después de tantas desgracias que han golpeado Rusia, tal vez nunca volvamos a levantarnos" (una reunión en Tomsk). "¿Cuántas veces nos mintieron?" "¿En nombre de qué lo hacen?" (Iskitim, ¡qué tristeza!) "No tengo ganas de hablar: ya no sé qué decir, mejor es morirse y terminar de una vez" (un obrero en Tuumen). "No quiero que mi hijo viva como un esclavo en este país: ¡Prefiero que se vaya!" (en la estación de Chita). Y un año después, en la región de Penza (Kuznetsk): "Si esto dura un poco más, ya no se podrá salvar nada".*

*A lo largo de 1994 resonaron innumerables voces por todas partes: "El pueblo está totalmente sometido." "No tengo la menor confianza en este gobierno." "Aquí nadie cree en las autoridades, los diputados ni el presidente." "En las altas esferas del gobierno sólo hay delincuentes del cuello blanco."*

*En 1995 viajé por la región de Volga, donde pude constatar que esta cólera se expresaba de manera aun más acerba. En mis reuniones, cada vez que alguien elogiaba el "pasado" (comunista), lo aplaudían unos dos tercios del auditorio. Cuando yo objetaba que los presentes, siquiera por su edad, no conocían los horrores del pasado, la sala se llenaba de murmullos de protesta. Faltaban tres meses para las elecciones a la Duma, y al escucharlos yo me convencía de que los comunistas obtendrían la mayoría.*

*Bastaba con echar una mirada en derredor: "Se nos encoge el corazón al ver lo que están haciendo" (con los seres humanos o la naturaleza). "La gente bebe agua de un río lodoso" (Tara). Hay niños amarillos (una enfermedad que ataca a los recién nacidos, Altai). Hay cada vez más niños deformes, sordos, afectados de tiroiditis (Voronezh, hasta donde llegó la radiactividad de Chernobyl). Los padres de los niños reparan los edificios escolares sin recibir un centavo del Estado. Hay baños convertidos en aulas. En las escuelas donde se enseña por turnos, la pausa entre clases es de apenas cinco minutos. Ni siquiera hay tiempo de hacer relevo. Una maestra que empieza su carrera gana el equivalente a 12 dólares por mes (lo mismo que gana un obrero estadounidense no calificado*

por hora). Pero una maestra con experiencia, con años de antigüedad y 30 horas semanales de clase, me confía: “Si me enfermo, no tengo con que curarme” (Noveia Korcheva). “Me da vergüenza presentarme ante mis alumnos, no tengo ropa para ponerme” (distrito de Novossil). Las bibliotecas escolares ya no reciben manuales, y los únicos que hay se caen a pedazos. “¿Qué podemos hacer sin libros?” (a pesar de ello, los alumnos de último año de una escuela provincial deciden presentarse a concursos donde se ofrece un puesto por cada cinco aspirantes...) Me encuentro con un grupo de conscriptos (en el BAM), cerca de los rápidos del Padun) y da pena verlos: adolescentes enclenques, débiles, de mirada triste y resignada, sin perspectivas. Otros (Stavropol) no han sabido arreglárselas: ahí están, metidos en el ejército, sin siquiera un certificado de enseñanza profesional en el bolsillo. Ahora “se impone el afán de lucro” (Riazan). “Ésta es la generación del ‘papelito verde’” (Rostov). “Entre nosotros, la ideología vigente es la del ‘todo para mí, nada para los demás’” (Kinel). “Los niños ven que los que roban viven espléndidamente; mi padre es un ingenuo, quiere vivir, honradamente.” “Niñas de 12 años hacen ‘eso’ por dinero.”

Se dejan oír lamentos de exasperación: “¡El Estado no hace más que robar!” “Los funcionarios tienen inmunidad.” “Los demócratas, vamos, resultaron ser aún más corruptos.” “¿Cómo se hicieron millonarios de la noche a la mañana?” (Iaroslavl). Un viejo jubilado de Iver comenta: “Hasta donde yo recuerdo, siempre nos dedicamos a construir algo. Hoy construimos el ‘Estado de derecho’, pero no se puede hacer nada para que haya justicia”. “Parece que ahora somos libres, ¿pero dónde está la libertad cuando uno pierde el trabajo y tiene vacaciones forzadas?” (Novosibirsk). “¡Tuvieron que cometer fraude con los votos para aprobar la constitución!” (Omsk). “La línea política dictada por Moscú no tiene otro fin que el de sembrar la división” (Kimry). “Moscú ya no parece una ciudad rusa” (una anciana en Uglich). “¿Cómo pueden destruir en dos años lo que se construyó durante siglos?” (Kostroma). “El gobierno comete una estupidez tras otra.” En todos mis recorridos oí un clamor insistente: “¡Algo hay detrás de todo eso!” “¡Todo forma parte de un plan!” “¡Es una política deliberada para destruir a Rusia, de eso no cabe duda!” “¡Hasta cuando Rusia será gobernada por sinvergüenzas?” (Penza, fuertes aplausos en la sala). Un estudiante en Novosibirsk: “¡La televisión es abominable!” Samara: “En la fábrica, los muchachos dicen que debemos armarnos como en el 17”. Perm: “Necesitamos un hombre de mano dura, si no, vamos hacia una catástrofe”.

Otras voces expresan juicios más lúcidos: “Nosotros mismos somos culpables: cada uno espera ayuda de otro, pero deberíamos tomar la iniciativa entre todos”. No hay motivos para sorprenderse: hablamos, hablamos y nadie hace nada” (es verdad: nadie o casi nadie habla de la autogestión y como poner en marcha, es algo que no está en la mente de nadie y soy yo quien debe orientar la discusión en ese sentido). “Esperamos al que nos una.” Y es verdad, la gente busca unir sus fuerzas por todos los medios. Desgraciadamente, todos los rusos padecemos el mismo defecto: ¡no sabemos hacer equipo!

Bibliografía consultada:  
 Solzhenitsyn, Alexander, Rusia bajo los escombros, Fondo de Cultura Económica, México, 2002, p.p. 9 a 16

SITUACIÓN DE LA SOCIEDAD RUSA ANTE LA CAIDA DEL SOCIALISMO REAL	
NIÑOS	
ANCIANOS	
MUJERES	
AGRICULTORES	
COMERCIANTE	
INVESTIGADORES CIENTÍFICOS	
TRABAJADORES FERROVIARIOS	
DESAMPARADOS Y EXPRESIDIARIOS	
PROFESORES	
FUNCIONARIOS DEL GOBIERNO	

El caso Alemán: “La caída del Muro de Berlín”.

Lectura para contextualizar:

*Al finalizar la Segunda Guerra Mundial, los países Aliados (URSS, EUA e Inglaterra) habían dividido a Alemania, en dos partes, La URSS se impuso en el Oriente, mientras que EUA, Inglaterra y Francia en el Occidente, creándose dos naciones, la Republica Democrática Alemana (RDA) y la Republica Federal Alemana (RFA).*

*En el verano de 1961, las autoridades del Pacto de Varsovia\_ Acuerdo militar existente desde 1955 entre los países comunistas\_ decidieron construir un muro que separara el oriente y el occidente de Berlín, debido a que, desde el fin de la Segunda Guerra Mundial y la división de esta ciudad por las potencias contendientes – Por un lado Estados Unidos, Francia e Inglaterra y por otro lado la Unión Soviética, URSS – tres millones de personas habían huido del bloque comunista y, en cambio solo unas cuantas habían emigrado en sentido contrario. El muro se convirtió en símbolo de las divisiones de la Guerra Fría Europea separando no sólo a los alemanes sino al mundo mismo. Sin embargo, en la parte oriental, la situación social se agudizó, cuando la escases de víveres, la censura, la restricción de libertades y la permanente vigilancia, creaban un ambiente de alta tensión., Por si fuera poco, la burocracia y el cuerpo de funcionarios gozaban de enormes privilegios, además de que el régimen socialista racionaba al máximo la distribución de productos a la población. Entre el verano y el invierno de 1989, el gobierno autoritario de Erich Honecker, se vino abajo ante las presiones sociales y el amotinamiento del pueblo alemán en la puerta de Brandemburgo, gritando “¡El muro debe de caer!”, el 9 de Noviembre abrió por completo la frontera hacia el occidente y cientos de miles de ciudadanos, se reunieron en la frontera, rencontrándose con amigos y familiares venidos del otro lado. En nos meses después, en 1990 Alemania se reunificaría por completo y en 1991, se llevarían las primeras elecciones democráticas.*



## 2.- Actividad de Aprendizaje. Duración 1 hora (Decima sesión)

### Instrucciones:

Relaciona tu pasado con tu presente.

El Muro de Berlín es conocido también como el Muro de la Vergüenza. Busca información sobre otros Muros de la Vergüenza que, desgraciadamente existen en la actualidad. Recuerda que un muro es una construcción que sirve para dividir el espacio, como por ejemplo, países, fronteras, etc., por distintas causas: políticas, económicas, culturales, religiosas, etc. ¿Por qué piensas que se denominan MUROS DE LA VERGÜENZA?

Y reflexiona y escribe tus impresiones

Imagina que tu localidad, casi sin previo aviso, es dividida en dos partes por un muro de hormigón (Concreto). Separando la población en dos partes que quedan comunicadas por un largo periodo de tiempo, donde las familias quedan rotas y separadas, no puedes cruzarlo, no puedes ver a los amigos que han quedado al otro lado del muro. ¿Qué piensas al respecto? Extrae una conclusión sobre la creación de fronteras que impidan el paso de personas de un lugar a otro.

### Bibliografía consultada:

Spielvogel, Jackson J., *Historia Universal Civilización de Occidente*, Tomo II, CENGAGE Learning, México, 2009, p.p. 939 y 940

Pastor, Marialba, *Nueva Historia Mundial*, Santillana, México, 2008, p.p. 193 a 196.

Para ver en el cine: pueden observar parte de la película *Good Bye Lenin*, de Wolfgang Becker, (2003)

### ¿Cómo analizar una película?

- a) Aproximándose a los actores, con las aportaciones del director, guionista, fotografía, música, ambientación, vestuario y efectos.
- b) Detectar los impactos socio-afectivos, sentimientos y emociones producidas, valores y contravalores de los protagonistas.
- c) Identificar el contexto histórico de la película y sus relaciones con la contemporaneidad, situación temporal y espacial, paisaje flora, fauna, clima, modos de vida de los personajes, economía de la población, organización sociopolítica, mentalidades y costumbres y el papel de hombres y mujeres.

**VII) Séptimo Eje Temático:** La Guerra Fría, la conformación de los nuevos bloques de poder y las crisis regionales provocadas por las superpotencias.

Lectura para contextualizar:

## LA GUERRA FRÍA

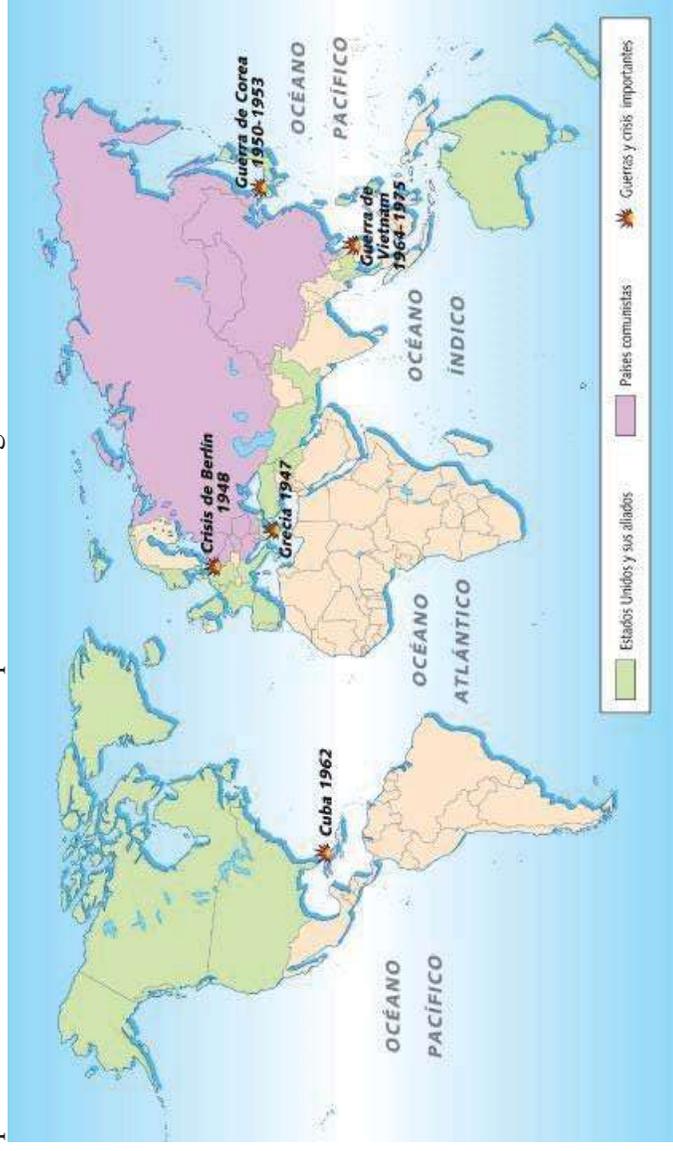
*“La economía de guerra les facilita una posición cómoda a decenas de miles de burócratas vestidos de uniforme o de paisano que van a la oficina cada día a construir armas atómicas o a planificar la guerra atómica; a millones de trabajadores cuyos puestos de trabajo dependen del sistema de terrorismo nuclear; a científicos e ingenieros pagados para buscar la solución tecnológica definitiva que proporcionen una seguridad absoluta a contratistas que no quieren dejar pasar la ocasión de obtener beneficios fáciles; a guerreros intelectuales que venden amenazas y bendicen guerras”.*

*Richard Barnert (1981)*

Los cuarenta y cinco años transcurridos entre la explosión de las bombas atómicas y el fin de la Unión Soviética no constituyen un periodo de la historia universal homogénea y único, se dividen en dos mitades, una a cada lado del hito que representa los primeros años setentas. Sin embargo la historia del periodo en su conjunto siguió un patrón único marcado por la peculiar situación internacional que lo dominó hasta la caída de la URSS: el enfrentamiento constante de las dos súper potencias surgidas de la segunda guerra mundial, la denominada guerra fría.

La segunda guerra mundial apenas había acabado cuando la humanidad se precipitó en lo que sería razonable considerar una tercera guerra mundial aunque muy singular y es que, tal como dijo el filósofo Thomas Hobbes, “La Guerra no consiste solo en batallas, o en la acción de luchar, si no que es un lapso de tiempo el cual la voluntad de entrar en combate es suficientemente conocida”. La guerra fría entre los dos bandos de los Estados Unidos y la URSS, con sus respectivos aliados que dominó por completo el escenario internacional de la segunda mitad del siglo XX, fue sin lugar a dudas un lapso de tiempo así, generaciones enteras crecieron bajo la amenaza de un conflicto nuclear global que, tal como creían muchos, podía estallar en cualquier momento y arrasara a la humanidad. En realidad, aun a los que no creían que cualquiera de los dos bandos tuviera intención de atacar al otro les resultaba difícil no caer en el pesimismo ya que la ley de Murphy es una de las generalizaciones que mejor cuadran al ser humano “ si algo puede ir mal, irá mal”. Con el correr del tiempo, cada vez había más cosas que podían ir mal, tanto política como tecnológicamente, en un enfrentamiento nuclear permanente basado en la premisa de que solo el miedo a la “destrucción mutua asegurada” impediría a cualquiera de los dos bandos dar la señal, siempre a punto, de la destrucción planificada de la civilización. No llegó a suceder, pero durante cuarenta años fue una posibilidad cotidiana. La singularidad de la guerra fría estribaba en que, no había ningún peligro inminente de guerra mundial. Más aun: pese a la retorica apocalíptica de ambos mandos, sobre todo de el lado norteamericano los gobiernos de ambas superpotencias aceptaron el reparto global de fuerzas establecido al final de la segunda guerra mundial, lo que suponía un equilibrio de poderes muy desigual pero indiscutido. La URSS dominaba o ejercía una influencia preponderante en una parte del globo: la zona ocupada por el ejército rojo y otras fuerzas armadas comunistas al final de la guerra, sin intentar extender más allá su esfera de influencia por la fuerza de las armas. Los Estados Unidos controlaban y dominaban el resto del mundo capitalista, además del

hemisferio occidental y los océanos, asumiendo los restos de la vieja hegemonía imperial de las antiguas potencias coloniales en contra partida no intervenían en la zona aceptada como de hegemonía soviética.



En la práctica la situación mundial se hizo razonablemente estable poco después de la guerra y siguió siéndolo hasta mediados de los setenta, cuando el sistema internacional y sus componentes entraron en otro prolongado periodo de crisis política y económica. Hasta entonces ambas superpotencias habían aceptado el reparto desigual del mundo, habían hecho los máximos esfuerzos por resolver las disputas sobre sus zonas de influencia sin llegar a un choque abierto de sus fuerzas armadas que pudiese llevarlas a la guerra y, en contra de la ideología y de la retórica de guerra fría, habían actuado partiendo de la premisa de que la coexistencia pacífica entre ambas era posible. De hecho, a la hora de la verdad, la una confiaba en la moderación de la otra, incluso en las ocasiones en que estuvieron oficialmente a punto de entrar, o entraron, en guerra. Así, durante la guerra de Corea de 1950-53, en

la que participaron oficialmente los norteamericanos, pero no los rusos, Washington sabía perfectamente que unos 150 aviones chinos eran en realidad aviones soviéticos pilotados por aviadores soviéticos. La información se mantuvo en secreto porque se dedujo, acertadamente, que lo último que Moscú deseaba era la guerra. Durante la crisis de los misiles cubanos de 1962, tal como sabemos hoy, la principal preocupación de ambos bandos fue como evitar que se malinterpretaran gestos hostiles como preparativos bélicos reales.

Bibliografía: Hobsbawm, Eric J., *Historia del Siglo XX*, Critica, Barcelona, España, 2010, p.p. 229, 230 y 231

1.- Actividad de aprendizaje. Duración: 1 hora (Onceava sesión)

\*Instrucciones:

- a) Lee el texto completo para tener un conocimiento general del contenido
- b) Anota la palabras cuyo significado no comprendas y acláralas
- c) Señala tiempo y espacio en el que ocurren los hechos que ahí se narran.
- d) Señala el autor e investiga brevemente algunos datos biográficos acerca de el.
- e) Habla de las características de la época en que se desarrollan los acontecimientos (Contexto)
- f) Señala que tipo de texto es ( Una carta, un libro, un periódico, un documento)
- g) Menciona el tema (Si es un conflicto económico, político, social, educativo, étnico, religioso, militar, ambientalista, de defensa de derechos civiles, etc.)
- h) Identifica la idea principal y 2 ideas secundarias
- i) Explica estos cuestionamientos: ¿Cuál es la visión del autor acerca de la guerra fría?, ¿Explica los hechos bélicos de los que hace mención.
- j) Escribe tu opinión.

Actividad complementaria, que te permitirá identificar y fortalecer tus actitudes y tu cultura por la paz.

Instrucciones: Cada persona del grupo analizará las siguientes afirmaciones, razonaras en torno a ellas, seleccionaras aquellas con las que te identifiques y se debatirán en colectivo, que criterios te usaste para elegirilas y simpatizar con estas frases.

- \* Evitar los conflictos
- \* Procurar soluciones no violentas a los conflictos
- \* Ser siempre obediente a la autoridad y a la ley
- \* Ser Tolerante
- \* Ocuparse personalmente de los propios asuntos (“Que cada quien se rasque con sus propias uñas”)
- \* Procurar la paz para uno mismo porque otra cosa es imposible
- \* Procurar la paz con uno mismo, con otras personas, con otros grupos y naciones
- \* Saber mucho de los problemas del tercer mundo
- \* Ser cooperativo
- \* Defender los interés patrios empleando las armas
- \* Ser valiente y leal
- \* Practicar la obediencia ciega a los mandos militares
- \* Darlo todo por la patria
- \* Odiar a los enemigos de la patria<sup>97</sup>

---

<sup>97</sup> Seminario Gallego de educación para a paz, *Op. Cit.* p. 101

**VIII) Octavo Eje Temático.** El proceso de descolonización en el mundo y los movimientos de liberación nacional (El caso de la liberación nacional de Vietnam y Argelia)

1.- Actividad de aprendizaje de apertura. Duración: 30 minutos (Doceava sesión)

\*Instrucciones: Como actividad de apertura, se escuchará la canción “*War Pigs*”, interpretación musical de un grupo de Hard Rock que en 1970 denunciaba las atrocidades cometidas por el Ejército de E.U. durante la Guerra de Vietnam.

Se traducirá, y se pedirá a los estudiantes, que mensaje deja la canción, además de destacar cómo una nueva generación de jóvenes, incluyendo como una nueva ola de músicos durante las décadas de 1960 y 1970, muestran contestatariamente su rechazo a la guerra. De igual manera dejar que los estudiantes investiguen qué otros compositores jóvenes y contestatarios a la guerra de Vietnam, se manifestaron con su música y letras. (Joan Baez, Bob Dylan *Masters of war*, Jonh Lennon *War is over*, Rolling Stones *Paint it Black*, The Doors *The End* y *Rainers on the storm*, Jimi Hendrix, etc.)

**WAR PIGS** (Black Sabbath-1970)

*Generals gathered in their mases*

*Los generales reunieron a sus tropas*

*Just like witches at black masses*

*Al igual que las brujas en misas negras*

*Evil minds that plot destruction*

*Mentes perversas que traman la destrucción*

*Socerers of death construction*

*Los brujos de la construcción de la muerte*

*In the fields the bodies burning*

*En los campos los cuerpos ardiendo (Quemándose)*

*As the war machine keeps turning*

*Mientras la máquina de Guerra sigue rodando*

*Deaht and hatred to manking*

*Muerte y odio a la humanidad*

*Poisoning their brainwashed minds  
Envenenando sus lavadas y manipuladas mentes*

*Oh lord yeah  
¡Oh señor si!*

*Politicians hide them selves away  
Los políticos se esconden*

*They only stared the war  
Ellos solo comenzaron la guerra*

*Why should they go out to fight?  
Por que debería salir a luchar?*

*They leave that role to por  
Dejan ese papel a los pobres*

*Time will tell on their power minds  
El tiempo dirá sobre sus intenciones de poder*

*Makin war just for fun  
Hacen la guerra solo por diversión*

*Treating people just like paws inches  
Tratan al pueblo como peones de ajedrez*

*Wait 'til their judgement day comes  
Espera hasta que el día de su juicio llegue*

*Now in darknes world stops turning  
Ahora en la oscuridad el mundo deja de girar*

*Ashes where the bodies burning*

*Cenizas quedan donde los cuerpos arden*

*No more war pigs have the power  
No mas cerdos de la Guerra en el poder*

*Hand of god has struck the hour  
La mano de dios ha dado la hora*

*Day of judgement. God is calling  
Día de juicio, dios está llamando*

*On their knees the war pigs crawling  
De rodillas los cerdos de la Guerra se arrastran*

*Begging mercy for their sins  
Pidiendo misericordia por sus pecados*

*Satan laughing spreads his wings  
Como si satán riendo, extendiera sus alas*

2.- Actividad de aprendizaje para trabajar en casa.

Instrucciones:

- \* Comenzaremos acercándonos a través de un recordatorio de los conceptos de Colonialismo e Imperialismo, que con posterioridad serán tratados en otra unidad de aprendizaje, con mayor profundidad, para lo cual se empleará la estrategia de lluvia de ideas. Pero se definirá inicialmente los términos Neocolonialismo y Descolonización, apoyándose en la lectura de Frantz Fanon, “Los condenados de la tierra”
- \* Elaboren una línea en el tiempo, a manera de cuadro comparativo, contrastada de manera geográfica, en base a los diferentes movimientos de liberación nacional y revoluciones locales ocurridos en estas zonas territoriales (Asia-Africa y América Latina) destacando particularmente el proceso de descolonización ocurrido en India, Vietnam y Argelia y Congo. Ejemplo:

ZONA GEOGRÁFICA	MOVIMIENTO DE LIBERACIÓN NACIONAL O REV. LOCAL.	INICIA Y TERMINA	LAS CAUSAS DEL CONFLICTO FUERON	SUS PROTAGONISTAS SON:
ASIA 	INDEPENDENCIA DE LA INDIA			
	INDEPENDENCIA Y GUERRA DE VIETNAM			
AFRICA 	INDEPENDENCIA DEL CONGO			
	SUDAFRICA Y EL APARTHEID			
	INDEPENDENCIA DE ARGELIA			
AMÉRICA LATINA 	REVOLUCIÓN CUBANA			

Lectura para contextualizar: “La Independencia de Argelia”

La descolonización en el llamado tercer mundo durante el siglo XX, es un prolongado y revuelto proceso histórico, pero en la mayor parte de los casos el propósito es uno mismo, buscar por todos los medios la liberación de los pueblos de la dominación imperialista.

Actividad de aprendizaje:

Instrucciones: Analiza como el escritor Frantz Fanon, contempla el fenómeno histórico de la descolonización en la siguiente frase y coméntala:

“El Imperialismo, que ahora lucha contra una autentica liberación de los hombres, deja aquí y allá gérmenes de podredumbre, que tenemos que descubrir implacablemente y extirpar de nuestras tierras y de nuestros cerebros. Las posiciones defensivas surgidas de esta confrontación violenta del colonizado Argelino contra el sistema colonial francés, se organiza en una estructura que revela la personalidad colonizada. Basta simplemente para comprender esta “sensibilización”, apreciar el número y la profundidad de las heridas sufridas por un colonizado durante un solo día en el régimen colonial.

La naturaleza hostil, reacia, y profundamente rebelde está representada efectivamente en las colonias, por la selva, los mosquitos, los indígenas y las fiebres, la Colonización tiene éxito, cuando toda esa naturaleza indócil es por fin dominada y sometida. Ferrocarriles a través de la selva, desecación de los pantanos, inexistencia política y económica de la población autóctona, son en realidad una y la misma cosa. Esa guerra de liberación nacional se ha convertido en un terreno fértil para generar trastornos, todo tipo, económicos, culturales, sociales y hasta mentales”.

Actividad de Aprendizaje:

\*Instrucciones: Bajo la lógica de recuperar esas voces ocultas o silenciadas por la historia tradicional, es decir de la gente ordinaria, diseminada en el anonimato de la inmensidad poblacional, de las minorías sociales segregadas, hospitalizadas o recluidas como los enfermos mentales, Realicen la lectura de “La guerra colonial y los trastornos mentales” Organizados en cuatro grupos, reúnte con tus compañeros y siguiendo los casos que se presentan de los habitantes de Argelia y su compleja forma de asimilar los trastornos producidos por la ocupación colonialista. Después de reconocer estos problemas, explica de manera escrita en qué forma enfrentarías personalmente estos problemas en un contexto como el que vivieron los habitantes de Argelia durante la década de 1960, después en una plenaria grupal compartan sus opiniones.

*Nota: Las observaciones que citamos aquí cubren el periodo que va de 1954 a 1960. Algunos de los enfermos fueron tratados en Argelia, en centros hospitalarios o como clientela particular. Los demás fueron tratados en las instalaciones sanitarias del Ejército de Liberación Nacional.*

*Caso No. 1 La Impotencia de un Argelino como consecuencia de la violación de su mujer.*

*Bartel es un hombre le 26 años, nos lo envía el centro sanitario del Frente de Liberación Nacional, porque padece jaquecas rebeldes e insomnio. Ex chofer de taxi, ha militado desde la edad de 18 años en los partidos nacionalistas. A partir de 1955, es miembro de una célula del F.L.N. en varias ocasiones utiliza su automóvil, para el transporte de propaganda y de actantes políticos. Ante la agravación de la represión, el F.L.N. decide llevar la guerra a los centros urbanos. Debe de trasladar entonces algunos comandos al centro de la ciudad, hasta la cercanía de los puntos de ataque y con frecuencia tiene que esperarlos. Al agravarse la situación, no le queda otro remedio que enlistarse en la guerrilla, lo que le impide tener noticias de su esposa e hijita de 20 meses. Pero se entera que la policía francesa lo ha buscado por semanas enteras en la ciudad. Después de 2 años de estancia en la guerrilla, recibe de su mujer un mensaje, en que le pide que la olvide, Pues la han deshonrado, Terriblemente inquieto, pide a su comandante autorización para verla, se lo niegan. Poco después de dos semanas es encontrado su taxi abandonado, los soldados franceses localizan 2 cargadores de ametralladora, e inmediatamente acuden a su domicilio, aprehenden a su mujer y es encerrada por 2 semanas en las cuales es interrogada sobre las amistades de su marido, y durante dos días la abofetean brutalmente, pero a tercer día un militar francés, hace salir a los guardias y la viola, al agredirla le dice "Si vuelves a ver a tu cerdo marido, no se te olvide lo que te hemos hecho", al entrar en contacto con su marido, le confiesa su deshonra. Durante varios meses se oye hablar de múltiples elatos de mujeres Argelinas violadas o torturadas. "En la Guerrilla, cuando me enteré de que habían violado los franceses a mi esposa, sentí primero cólera contra esos puercos, pero después reflexioné y me dije mas grave hubiera sido que la mataran, después me enteré que la habían agredido por mi culpa, porque me buscaban a mí y por castigar su silencio al no delatarme. Esa mujer me había salvado la vida y había protegido la red clandestina de la resistencia Argelina, a partir de este momento decidí regresar con mi mujer, pero el pasado me atormenta ¿Cómo es posible olvidar todo eso?"*

*Bartel ha informado en estas últimas semanas al hospital, "Cuando que llegue la independencia doctor, volveré con mi mujer, pero si las cosas marchan mal vendré a Argel, a refugiarme contigo"*

*Caso No. 2 Asesinato por dos jóvenes argelinos de 13 y 14 años de su compañero de juegos europeo. (Son casos en el que el acontecimiento motivador es la atmosfera de guerra total que reina en Argelia)*

*Se trata de un examen médico legal, dos jóvenes argelinos de 13 y 14 años alumnos de una escuela primaria son acusados de haber matado a uno de sus compañeros europeo. Han aceptado haber cometido el delito. El crimen es reconstruido y se añaden las fotos al expediente. Se ve a uno de los muchachos sujetar a la víctima mientras que el otro le ataca con un cuchillo. Sostenemos con ellos largas entrevistas:  
El de 13 años:*

*"No nos llevábamos mal con él, todos los jueves íbamos juntos a cazar al bosque, en la colina mas allá de la aldea. Era nuestro camarada, ya no iba a la escuela porque quería ser trabajador de la construcción como su padre. Un día decidimos matarlo, porque los europeos quieren matar a todos los Árabes. Nosotros no podemos matar a los "grandes", pero como él tiene nuestra misma edad,*

si podemos. No sabíamos como matarlo. Queríamos echarlo a un barranco, pero quizá solo hubiera resultado herido, entonces agarramos un cuchillo de casa y lo matamos.

— Pero ¿Por qué escogirlo a él? ¿No era un amigo?

— Si pero su padre es un miliciano y dice que hay que degollarnos a todos

— Pero el no había dicho nada

— El no! pero los suyos sí

— No te afecta haber matado a alguien?

— No porque ellos quieren matarnos

— Te molesta estar preso?

— No.

El de 14 años:

Este joven es ya casi un hombre, un adulto por el control muscular, la fisonomía, el tono y el contenido de sus respuestas. Tampoco el niega haber matado, antes del interrogatorio el pregunta:

— ¿Ha habido alguna vez algún europeo arrestado por el asesinato de un argelino?

Le respondo que efectivamente, no he visto europeos presos

— Y, sin embargo, son asesinados argelinos todos los días ¿o no?

— Sí.

— Entonces ¿porque sólo hay argelinos en las cárceles? ¿Puede usted explicármelo?

— No, pero dime porque mataste tu a ese muchacho que era tu amigo?

— Voy a explicarle, ¿Usted ha oído hablar de la matanza de la aldea de Rivet,

— Sí

— 2 de mis parientes fueron asesinados ese día, y los franceses juraron matarnos a todos uno a uno ¿ Se arrestó algún francés por todos esos argelinos que fueron asesinados?

— No se

— Fue así que decidimos matar a un europeo

— No se, pero eres un niño, y lo que está sucediendo es cosa de gente grande

— Pero también matan a los niños

— Pero esa no era la razón para matar a tu amigo

— Pues lo maté ahora hagan lo que quieran

— ¿Te había hecho algo ese muchacho?

— No, no me había hecho nada

— ¿Entonces?

*Caso No. 3 Actitud neurótica de una joven francesa, cuyo padre, alto funcionario, es muerto en una emboscada*

*Esta joven de 21 años, estudiante, me consulta por pequeños fenómenos de angustia que la afectan en sus estudios y sus relaciones sociales, las manos constantemente sudorosas, jaquecas nocturnas, se muerde las uñas.*

*“Mi padre era un alto funcionario, tenía bajo su responsabilidad una inmensa región rural, desde que empezaron a suceder cosas se lanzó, se lanzó a la caza de argelinos con una rabia furiosa, llegaba a no comer a no dormir, hasta ese punto le excitaba reprimir a la rebelión, por fin decidí no volver a verlo y quedarme en la ciudad, además cada vez que iba a la casa permanecía noches enteras despierta porque los gritos que llegaban de abajo no dejaban de trastornarme. Usted no puede imaginarse lo espantoso que es oír gritar a toda esa gente por la noche. Las pocas veces que mi padre venía a verme a la ciudad no podía mirarlo de frente, sin sentirme horriblemente molesta y horrorizada, resultándome muy difícil llegar a besarlo”.*

*Un día ella recibió un telegrama, con la noticia de que su padre estaba gravemente herido en un hospital de Argel, poco después muere, la patrulla de reconocimiento a la que pertenecía su padre fue emboscada por el Ejército de Liberación Nacional Argelino. El entierro fue una ceremonia rendida con altos honores por los mandos oficiales del Ejército francés, ella consideró aquel evento como un acto de hipocresía y falsedad.*

*“El entierro me repugnó, nadie ignoraba que mi padre dirigía los centros de interrogatorios de toda la región, que se convirtieron en centros de tortura para la población argelina, las autoridades me propusieron una indemnización económica, pero la rechacé, no quiero su dinero, es el precio de la sangre vertida por mi padre, no quiero, trabajaré”.*

*Caso No. 4 Trastornos del comportamiento en niños argelinos menores de 10 años.*

*Se trata de refugiados. Son hijos de combatientes o de civiles muertos por los franceses, están distribuidos en distintos centros de Túnez y en Marruecos, esos niños van a la escuela. Se organizan partidas de juego, salidas colectivas. Los niños son vigilados regularmente por médicos, así tenemos la oportunidad de examinar a algunos.*

- a) Existe en los distintos niños un amor muy marcado por las imágenes paternas. Todo lo que se parece a un padre o a una madre es buscado con gran tenacidad y celosamente conservado.*
- b) Se advierte en ellos, de una manera general, una fobia al ruido. Esos niños se afectan mucho con las reprimendas. Tienen gran sed de calma y de afecto.*
- c) En muchos de ellos hay casos de insomnio con sonambulismo.*
- d) Enuresia (incontinencia de orina) periódica.*
- e) Tendencia sádica. Un juego frecuente: Una hoja de papel es perforada rabiósamente, haciéndole múltiples agujeros. Todos los lápices están mordisqueados y se muerden las uñas con una constancia desesperante. Son frecuentes las disputas entre ellos, a pesar de que tienen un gran afecto en el fondo.*

Bibliografía: Fanon, Frantz, Los condenados de la Tierra, Fondo de Cultura Económica, primera reimpresión, México, 2003, p.p. 228 a 255

3.- Actividad de aprendizaje “La Guerra de Vietnam” Duración: 30 minutos (Doceava sesión):

Instrucciones:

\*A partir de la siguiente lectura “*Cartas a Estados Unidos de soldados movilizados en Vietnam, 1967*” analiza y valora la posición de un soldado invasor en el frente de batalla y descubre sus sentimientos y motivaciones en estas cartas, escribe tu opinión en una cuartilla.

### **QUERIDA AMÉRICA**

Cartas a Estados Unidos de soldados movilizados en Vietnam, 1967

En todas las épocas, los soldados han escrito a casa desde el frente, documentando la guerra con una inmediatez inaccesible para los historiadores. A menudo el lenguaje es simple y directo, las opiniones sinceras, a veces brutales. Durante la guerra civil americana se escribieron cartas de una elocuencia poco común, llenas de ideas de patriotismo y honor procedentes de ambos bandos. Los soldados atrincherados de la Primera Guerra Mundial, conmocionados por la muerte a una escala inhumana, transmitieron su angustia y terror en las cartas. Desde Vietnam en 1967, un año ambiguo en una guerra ambigua, llegaron misivas que expresaban tristeza, frustración, amargura y también algo de esperanza. Aquí el capitán de marines, Rodney Chastant (que murió en 1968), y el comandante de pelotón Fred Downs expresan sus sentimientos ambivalentes sobre la guerra, sentimientos que reflejan los de América.

*10 de septiembre de 1967*

*(Querido) David:*

*[...] aquí en Vietnam continúa. La moral está muy alta a pesar de que la mayoría de los hombres piensan que la guerra no se está llevando bien. Uno de los hechos asombrosos es que la mayoría de los soldados de aquí piensan que no ganaremos la guerra. Y aun así, se rompen la espalda cada día y realizan sus tareas asignadas como si estuvieran luchando por la seguridad continental de Estados Unidos. Es difícil creer pero es cierto.*

*Los infantes de marina han sufrido una grave derrota. No cuenta con suficientes hombres. Nosotros necesitamos más, al menos el doble. Ellos tienen asignada una tarea demasiado amplia para tan pocos hombres. Hemos luchado por nuestras vidas en el norte. En las últimas 15 semanas, hemos perdido el 47 % de los helicópteros de Vietnam... No nos hubiéramos comprometido para este objetivo pero ahora que lo estamos ¿qué debemos hacer? Debemos destruir la voluntad de Hanói rápidamente y dejar de ofrecer vidas americanas en algo que no vale la pena. Luego, redistribuir nuestro dinero y material y, con el doble o el tripe de hombres, aplastar a los guerrilleros...*

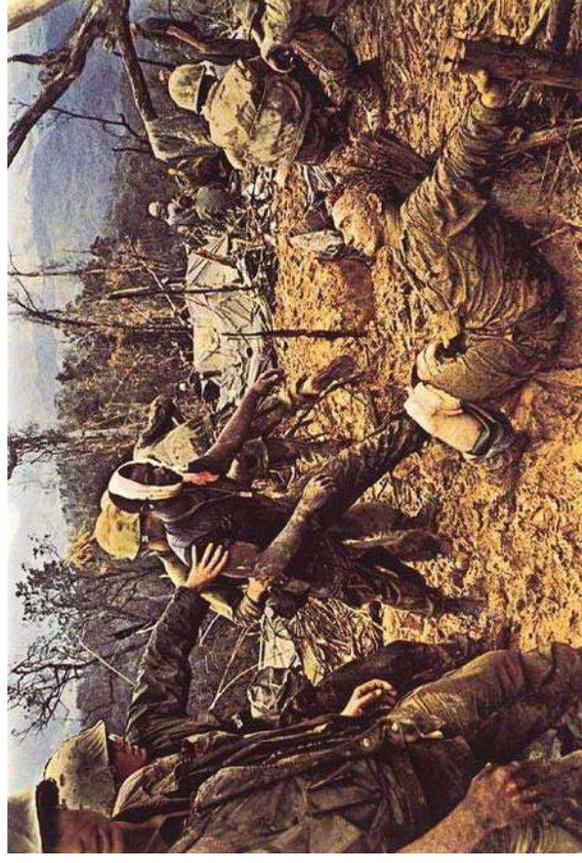
5 o 6 de octubre de 1967

Hola cariño,

Ayer fue un infierno ...

Nos estábamos acercando a este valle y me informaron de que se habían localizado a unos sesenta Viet Cong en la colina siguiente a mi posición. Le dije a mi ayudante que nos dirigiéramos hacia aquel lugar. Llegamos a un río profundo y caudaloso a causa de las recientes lluvias. Estamos buscando un paso cuando seis Viet Cong salieron de una cabaña al otro lado del río ...

En el flanco derecho, un Viet Cong salió de un agujero y lanzó una granada. Mi M-79 se mantuvo en pie y disparo al amarillo a la vez que tiraba la granada Mi M-79 fue herido en la pierna por la metralla, y el amarillo cayó bajo sus disparos. Mi hombre avanzo a rastras entre los arbustos. Su casco, su cartera, sus



estaban desparramados por armas. Empezó a gritar: «¡jun hacia él con el médico...

se mezclaba con el agua en el Quería que le diera la mano fuertes. Le cogí las manos y le un millón de dólares. Le dolía pero intento sonreír. Todos los una herida de un millón de que regresan a Estados

primer escuadrón que matar a botella de whisky. Estaban alguno.

más abajo, en la carretera. Por vehículo del ejército ha topado ningún hombre está a salvo en todo el país.

Nunca olvidare la mirada de ese hombre cuando le daba la mano.

Bueno, mi amor, uno de estos días llegara el correo y leeré las dulces palabras de «Te quiero».

Con todo mi amor, Fred

7 de noviembre de 1967

*Hola querida,*

*[...] Mi Regimiento, que se marcha dentro de 28 días, se ha derrumbado. Temblaba y gemía. No gritaba pero las lágrimas corrían por su cara.*

*Le dije que saliera y viniera a mi agujero. Un poco de compañerismo no hace daño. Pasé mi brazo sobre sus hombros hasta que se calmó. En el último par de cartas que ha recibido de su casa, su esposa le ha dicho que no le importa si vuelve o no. Él está muy orgulloso de su hijo, que todavía no conoce y de su mujer. La zorra no sabe qué le está haciendo. Ya es suficientemente malo estar aquí pero cuando tu mujer te escribe una mierda así te destroza por completo...*

*Anoche yo consolaba a alguien pero no había nadie que me consolara a mí. Cuando todo va mal, pienso en ti y en los niños y me siento mejor. Te quiero, Linda.*

*Tu marido,  
Fred*

En el cine se pueden analizar escenas de las películas:

*Full Metal Jacket* (Cara de Guerra), de Stanley Kubrik (1987) y *Apocalypse Now* de Francis Ford Coppola (1976-1979)

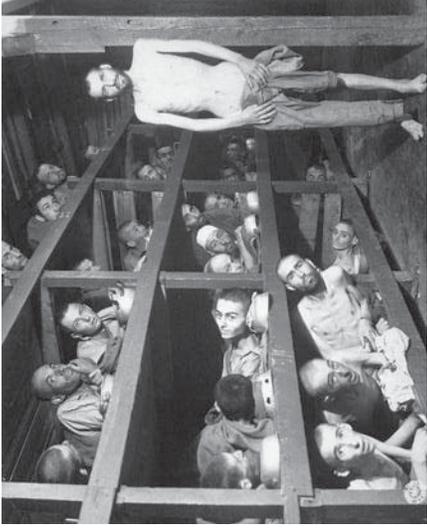
Se pueden seguir estas fases para la lectura de un texto cinematográfico:

- a) Seleccionar el texto de alguna secuencia
- b) Realizar una amplia descripción del argumento, acciones principales, acontecimientos relevantes, donde tienen lugar, los personajes y sus características, diálogos esenciales.
- c) Localización de la obra cinematográfica y género cinematográfico<sup>98</sup>
- d) Determinación del tema, la trama fundamental.

---

<sup>98</sup> *Ibíd.* p.106

## IX) Noveno Eje Temático: El Holocausto Judío y el fin de la Segunda Guerra Mundial.



Lecturas para contextualizar

*“Estudiar al Holocausto, obliga a los estudiosos de la historia, estirar hasta los límites, lo que constituye una tarea principal, dar una explicación racional y convincente de estos desarrollos históricos complejos. El solo hecho de plantear la pregunta de cómo un estado moderno, sumamente educado y económicamente avanzado como el alemán, pudo llevar a cabo “el asesinato de un pueblo sin razón alguna aparte del hecho de ser judío, sugiere una escala de irracionalidad apenas comprensible por la explicación histórica”. El nombre mismo, Holocausto, ha tenido diferentes connotaciones, pero ha sido aplicado de manera específica, al exterminio de los judíos, por los historiadores judíos después de la década de 1950, reemplazando el descriptivo término de “Genocidio”.*

Bibliografía: Kershaw, Ian, La Dictadura Nazi. “Problemas y perspectivas de interpretación”, Siglo XXI, Argentina, 2006, p. 131.

*“Las guerras totales se convirtieron en <<guerras del pueblo>> tanto porque la población y la vida civil pasó a ser el blanco lógico\_ a veces el blanco principal\_ de la estrategia militar. En la segunda guerra mundial, la naturaleza del régimen de Adolf Hitler y el comportamiento de los alemanes incluído el sector no Nazi del ejército en Europa Oriental, fue de tal naturaleza que justificó su satanización.*

*La guerra se convirtió en un asunto impersonal, cuando los avances técnico-militares suplantaron considerablemente al combatiente de los campos de batalla, las guerras recientes convirtieron la muerte y la mutilación en la consecuencia remota de apretar un botón o levantar una palanca. La tecnología hacía invisibles a sus víctimas, lo cual era imposible cuando las bayonetas reventaban las viseras de los soldados en los enfrentamientos bélicos del siglo XIX, o cuando estos debían de ser encarados en el punto de mira de sus armas de fuego. Las mayores crueldades de nuestro siglo han sido las crueldades impersonales de la decisión remota, del sistema y la rutina especialmente cuando podían justificarse como deplorables necesidades operativas, el mundo se acostumbro al destierro obligatorio y a las matanzas perpetradas a escala astronómica, fenómenos tan frecuentes, que fue necesario inventar nuevos términos para designarlos como <<apátrida>> o <<genocidio>>. Durante la primera guerra mundial, Turquía dio muerte a un número mayor 1.5 millones de armenios, en lo que puede considerarse el primer*



intento moderno de eliminar a todo un pueblo. Mas tarde tendría lugar la matanza de judíos a manos de los nazis, aunque el número todavía es una controversia. Ambas guerras provocaron el desplazamiento forzoso de millones de personas como refugiados huyendo de las atrocidades de las guerras. El periodo de 1914 a 1922, generó 5 millones de desterrados, pero para mayo de 1945, había concluido la segunda guerra mundial y se contabilizaban 40.5 millones de desarraigados”, sin patria se quedaron muchos alemanes, checos, polacos, rusos, gitanos y judíos, estos últimos desplazados encontrarían refugio en una patria artificial el Estado de Israel formado en Palestina en 1948.

Bibliografía: Hobsbawm, Eric, Historia del Siglo XX, Crítica, Barcelona, España, 2010, p. p., 57, 58, 59.

“El más espeluznante genocidio de éste siglo fue el que padecieron 6 millones de judíos sacrificados por el Nazismo, para llevar a cabo esta irracional decisión, casi en un dictador absoluto de un soviético Josip Stalin: el culto a la voluntaria y fanático-religiosa de que destruye toda oposición superar los conflictos sociales pero preferentemente por la cautivadora y enajenante; un (Gestapo), el control y dirección social y a la existencia privada; la de concentración para disidentes discriminadas; un acelerado hacia el predominio de la terrorismo de Estado y dictadura El nazismo tendió a despertar en presuntamente defensiva, fanáticamente el poder amenazador contra el extraño interior \_el exterior \_las naciones extranjeras\_ implacables y terribles. Los nazi-fascismo, se “unen” por el odio común, por la voluntad solidariamente violentos ante el ineludible enemigo, hacia el que proyectan sus propias violencias personales y sociales. No se lucha entre las “Clases” sino contra las naciones y las “razas”.



previamente Hitler se convirtió modo similar al del ministro personalidad y la adhesión sus seguidores, un partido único (Partido Nazi), la tendencia a mediante la manipulación política, coacción sangrienta; la demagogia aparato policial omnipotente impuesta a la economía, a la vida persecución terrorista, los campos políticos y minorías étnicas crecimiento industrial orientado tecnología militar, en síntesis criminal.

los individuos la agresión exaltando, exagerada y de los Estados rivales, primero Judío\_ y después contra el extraño son recalcados como enemigos hombres, por tanto, se unen en el nazi-fascismo, se “unen” por el odio común, por la voluntad solidariamente violentos ante el ineludible enemigo, hacia el que proyectan sus propias violencias personales y sociales. No se lucha entre las “Clases” sino contra las naciones y las

Bibliografía: Amará, Giussepe, La violencia en la historia, Trillas, México, 1987, p. p., 120 a 124.

1.- Actividad de aprendizaje: Duración: 30 minutos (Treceava sesión)

Instrucciones: Después de la lectura anterior, reunidos en parejas, realicen lo siguiente:

Compara las lecturas y sintetiza con tus palabras a que conclusión llegan los tres autores

¿Qué diferencia encuentras entre los conceptos Holocausto y Genocidio?

¿Por qué deberíamos reprobarnos y rechazar todo tipo de agresión violenta y persecución a los pueblos por un Estado?

2.- Actividad de Aprendizaje. Duración: 30 minutos (Treceava sesión)

Instrucciones: Trabajo para casa: A partir de la lectura que se te sugiere, “*Nosotros, los refugiados*”, de la obra *Tiempos Presentes* escrita por Hannah Arendt destacada filósofa de origen judío realiza un comentario crítico, acerca de cómo enfrentaron la expulsión de Alemania los Judíos, que huían de la persecución Nazi. Crees que la autora del libro, y sobreviviente del Holocausto contra los judíos, exagera en sus comentarios haciéndose la víctima o tiene razón en sus argumentos para justificar el cruel genocidio cometido contra su pueblo.

Lectura:

### NOSOTROS, LOS REFUGIADOS

*Ante todo, no nos gusta que nos llamen « refugiados». Nosotros mismos nos calificamos de «recién llegados» o «inmigrantes». Nuestros periódicos son para «americanos de lengua alemana» y por lo que sé, no hay hasta hoy ningún club cuyo nombre indique que sus miembros fueron perseguidos por Hitler, o sea, que son refugiados.*

*Hasta ahora se consideraba refugiado a aquel que se veía obligado a buscar refugio por sus actos o sus ideas políticas. Y, ciertamente, nosotros también tuvimos que buscar refugio pero antes no habíamos hecho nada y la mayoría no albergábamos ni siquiera en sueños ninguna clase de opinión política radical. Con nosotros el concepto «refugiados» ha cambiado. «Refugiados» son hoy en día aquellos de nosotros que tuvieron la mala suerte de encontrarse sin medios en un país nuevo y necesitaron la ayuda de los comités de refugiados.*

*Antes de la guerra éramos aún más susceptibles frente al término «refugiados». Hacíamos todo lo que podíamos para demostrar a los demás que éramos inmigrantes totalmente corrientes. Explicábamos que habíamos tomado voluntariamente el camino hacia un país de nuestra elección y negábamos que nuestra situación tuviera nada que ver con el «llamado problema judío». Éramos «inmigrantes»*

o «recién llegados» que un buen día habíamos abandonado nuestro país porque ya nos gustaba o por factores puramente económicos. Queríamos conseguir un asiento nuevo para nuestra existencia, eso era todo. Hay que ser muy optimista o muy fuerte para construir una existencia nueva, así que manifestemos un gran optimismo.

De hecho, nuestra confianza es admirable, aunque lo digamos nosotros mismos, pues ahora, por fin, se ha reconocido nuestra lucha. Al perder nuestro hogar perdimos nuestra familiaridad con la vida cotidiana. Al perder nuestra profesión perdimos nuestra confianza en ser de alguna manera útiles en este mundo. Al perder nuestra lengua perdimos la naturalidad de nuestras reacciones, la sencillez de nuestros gestos y la expresión espontánea de nuestros sentimientos. Dejar nuestros parientes en los guetos polacos y a nuestros mejores amigos morir en los campos de concentración significó el hundimiento de nuestro mundo privado.



Pero inmediatamente después de hubo que salvarnos varias veces), intentamos seguir lo mejor que nuestros salvadores. Nos decían más rápidamente de lo que nadie entender amablemente que el y al cabo de cuatro semanas en pretendíamos ser franceses o incluso llegaron a firmar que en una especie de exilio inconsciente y que solo gracias a su nueva vida habían aprendido lo que significaba tener un verdadero hogar. Es verdad que a veces hacemos objeciones al consejo bienintencionado de olvidar nuestra actividad anterior y que, cuando lanzamos nuestros antiguos ideales por la borda porque está en juego nuestra posición social, también lo hacemos con gran pesar. Pero con la lengua no tenemos ningún problema: lo más optimistas después de un año ya están firmemente convencidos de que hablan inglés tan bien como su propia lengua materna y, al cabo de dos años, juran solemnemente que dominan el inglés mejor que ninguna otra lengua (de la alemana, apenas se acuerdan ya).

Para olvidar sin dificultades, preferimos evitar cualquier alusión a los campos de concentración y de internamiento por lo que hemos pasado en casi toda Europa, ya que eso podría interpretarse como una manifestación de pesimismo o de falta de confianza en nuestra patria. Además, nos han insinuado a menudo que nadie desea oírlo; el infierno ya no es una representación religiosa o una fantasía sino algo tan real como las casas, las piedras y los arboles. Evidentemente, nadie quiere ver que la historia ha creado un nuevo

género de seres humanos: aquellos a los que los enemigos meten en campos de concentración y los amigos en campos de internamiento.

No hablamos de este pasado ni siquiera entre nosotros. En lugar de ellos, hemos encontrado nuestro propio modo de encarar el futuro incierto. Puesto que todo el mundo planea y desea y espera, nosotros también lo hacemos. Sin embargo, aparte de estos comportamientos humanos comunes intentamos dilucidar el futuro de una manera algo más científica. Después de tanta desgracia queremos asegurarnos un porvenir a prueba de bombas. Por eso dejamos a nuestras espaldas la tierra con todas sus incertidumbres y dirigimos los ojos al cielo. Pues en las estrellas —y no en los periódicos— está escrito cuándo Hitler será vencido y cuándo nosotros seremos ciudadanos americanos. Las estrellas son nuestras consejeras, más dignas de confianza que todos nuestros amigos. En ellas leemos cuándo es pertinente ir a comer con nuestros benefactores o qué día es el más oportuno para rellenar uno de los innumerables cuestionarios que actualmente acompañan nuestra vida. A veces ni siquiera nos fijamos de las estrellas y preferimos que nos lean la mano o interpreten nuestra letra. De esta manera sabemos poco de los acontecimientos políticos pero mucho de nuestro querido yo, aunque el psicoanálisis ya no esté de moda. Han pasado aquellos tiempos felices en que, aburridos, las damas y los caballeros de la alta sociedad convertían en tema de conversación las geniales imperpinencias de su tierna infancia. Ya no tienen el mínimo interés en cuentos de fantasmas, lo que les pone la carne de gallina son las experiencias reales. Ya no hay necesidades de encantar el pasado, bastante embrujado está el presente. Y así, a pesar de nuestro proclamado optimismo, nos agarramos a cualquier hechizo que conjure a los espíritus del futuro.

No sé qué experiencias y pensamientos y nocturnos pueblan nuestros sueños. No me atrevo a pedir detalles porque yo también prefiero ser optimista. Pero me imagino que, al menos por la noche, pensamos en nuestros muertos o nos acordamos de aquellos poemas que un día amamos. Incluso entendería que nuestros amigos de la costa oeste, durante las horas de toque de queda, tuvieran la extraña ocurrencia de que no somos «futuros ciudadanos» sino, de momento, «extranjeros enemigos». Naturalmente, a pleno día somos extranjeros enemigos sólo «formalmente», y todos los refugiados lo saben. Pero, aunque sólo sean motivos «formales» los que nos disuadan de salir de casa después del anochecer, no es fácil evitar hacer de vez en cuando lúgubres conjeturas sobre la relación entre las formalidades y la realidad.

Hay algo que no encaja en nuestro optimismo. Entre nosotros hay algunos optimistas peculiares que difunden elocuentemente su confianza y al llegar a casa abren la espita del gas o de forma inesperada hacen uso de un rascacielos. Parece que dan prueba de que nuestra manifiesta alegría se basa en una peligrosa disposición a la muerte. Crecimos con la convicción de que la vida es el bien más



alto y la muerte el horror más grande y hemos sido testigos y víctimas de horrores peores que la muerte sin poder descubrir ideal más elevado que la vida. Aunque la muerte ya no nos asustaba, estuvimos bien lejos de querer o de ser capaces de jugaros la vida por una causa. En vez de luchar-o reflexionar sobre cómo arreglárselas para resistir- nosotros, los refugiados, nos hemos acostumbrado a desear la muerte a nuestros amigos parientes. Si alguien muere, nos imaginamos alegremente todos los disgustos que se habrá ahorrado. Finalmente, muchos entre nosotros acaban deseando ahorrarse también unos cuantos disgustos y actúan en consecuencia. Desde 1938, desde la entrada de Hitler en Austria, hemos visto con qué rapidez el elocuente optimismo puede transformarse en callado pesimismo. Con el tiempo nuestra situación ha empeorado, llegamos a ser aún más confiados y nuestra tendencia al suicidio ha aumentado. Los judíos austriacos, liderados por Schuschnigg, fueron una gentecita encantadora a la que todos los observadores imparciales admiraron. Realmente era admirable lo convencidos que estaban de que no les podría pasar nada. Pero cuando los alemanes entraron en el país y los vecinos no judíos comenzaron a asaltar las casas judías, los judíos austriacos empezaron a suicidarse.

A diferencia de otros suicidas, nuestros amigos no dejan ninguna explicación de su acto, ninguna acusación, ninguna queja contra un mundo que obliga a un ser desesperado a mantener con palabras y hechos su buen humor hasta el final. Dejan cartas de despedida muy corrientes, documentos irrelevantes. En consecuencia, nuestros discursos fúnebres también son breves, apurados y llenos de esperanza. Nadie se preocupa por los motivos porque a todos nos parecen obvios.

Estoy hablando de hechos desagradables y, aún peor, para corroborar mi visión de las cosas, ni siquiera dispongo del único argumento que hoy en día impresiona a la gente: los datos numéricos. Incluso aquellos judíos que niegan ferozmente la existencia del pueblo judío, nos conceden, en cuanto a números, unas buenas expectativas de vida. ¿Cómo podrían probar, si no, que sólo unos pocos judíos son criminales y que en la guerra muchos judíos mueren como buenos patriotas? Gracias a sus esfuerzos por salvar la vida estadística del pueblo judío, sabemos que éste exhibe las cifras de suicidio más bajas de todas las naciones civilizadas. Estoy bastante segura de que estos datos ya no son válidos, cosa que no puedo documentar con nuevas cifras pero sí con la experiencia reciente. Suficiente para aquellos espíritus escépticos que nunca estuvieron completamente convencidos de que las medidas de un cráneo ofrecieron una idea exacta de su contenido o de que las estadísticas de criminalidad mostraron el exacto nivel moral de una nación. En cualquier caso, los judíos europeos, vivan donde vivan, ya no se comparten según los pronósticos de la estadística. Actualmente, los suicidios se dan no sólo entre gente víctima del pánico en Berlín y Viena, en Bucarest o en París, sino también en Nueva York y Los Angeles, en Buenos Aires y Montevideo.

Bibliografía. Arendt, Hannah, Tiempos presentes, Gedisa editorial, España, 2006, p. 222

Como actividad de cierre final, se puede trabajar este ejercicio:

“TU DECIDES”

- Los gastos militares en el mundo suponen una inversión setenta veces superior a lo que se precisaría realizar en salud y nutrición básica para cubrir todas las necesidades de la población mundial.
- Con el valor de un submarino nuclear se podría pagar un programa de vacunación para todos los niños y niñas del mundo
- Destruir una mina interpersonnal cuesta trescientas veces más que fabricarla
- Las explosiones nucleares han matada, enfermado y deformado a mas de 1 200 millones de personas a lo largo de medio siglo
- Actualmente unos 300.000 niños soldados, combaten en conflictos armados por todo el mundo.
- En el mundo hay un soldado por cada 43 personas y un médico por cada 1000.

¿Qué puedes hacer tú?

- Difundir estos datos en el periódico mural de tu escuela
- Dar a conocer también que existe una alternativa, que el gasto puede reorientarse hacia la solidaridad y la justicia social.
- Informar a más gente de tu localidad o de tu país, haciendo uso de la Internet.
- Apoyar organizaciones y asociaciones pacifistas sin fines de lucro, como la que encabeza el poeta Javier Sisilia en México.

Y recuerda también. Que cuando soñamos solos es simplemente un sueño. Cuando soñamos juntos, comienza una realidad.<sup>99</sup>

---

<sup>99</sup> *Ibíd.*, p. 100

## 12.- CRITERIOS DE EVALUACIÓN.

Duración: 2 horas (Catorceava y Quinceava sesiones).

Bajo la lógica de ser una Unidad Didáctica, que pretende atender la diversidad cultural en el aula, es decir es lo suficientemente adaptativa con las actividades de aprendizaje, que permite recorrer y reconocer las diferentes capacidades de los estudiantes a partir de la diversificación variada de ejercicios, lo que favorece obtener una amplia cantidad de productos de aprendizaje, reunidos en un portafolio de evidencias, además de considerar otros recursos que se toman en cuenta como sus aportaciones orales o trabajos electrónicos, más aún la aplicación de una sencilla prueba objetiva, que intenta conjuntar bajo una semblanza general algunos saberes básicos del curso, concluimos que la Evaluación adquiere cuatro características:

### DIAGNÓSTICA CONTINUA SUMATIVA Y FORMATIVA.

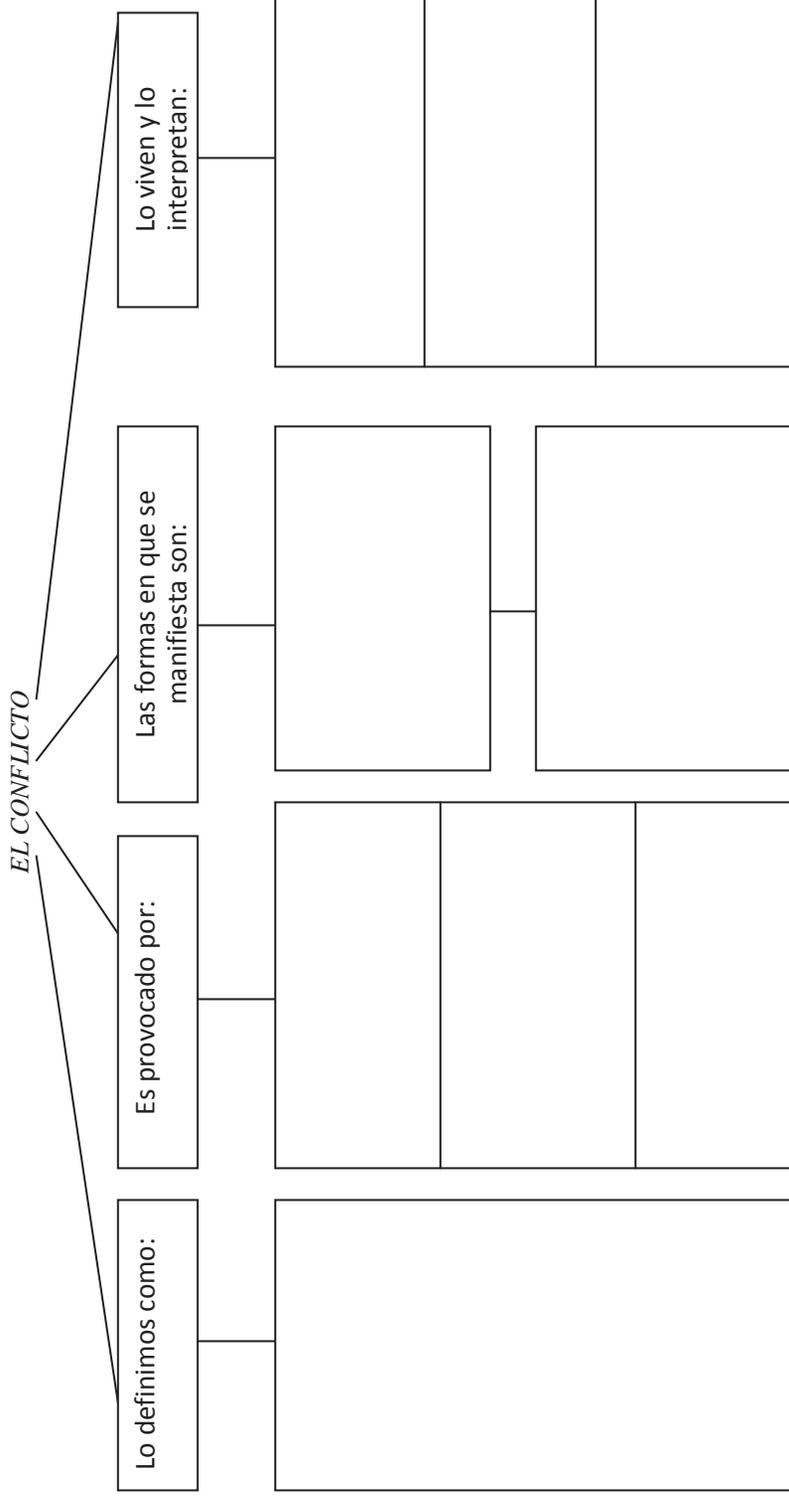
A continuación se señalan los diferentes productos de aprendizaje evaluados.

- 1.- Prueba diagnóstica de conocimientos previos
- 2.- Interpretación de canciones
- 3.- Resolución de cuestionarios con variedad de preguntas objetivas (de complementación de textos, de relacionar columnas, de Opciones, etc.)
- 4.- Cuadros Sinópticos y Comparativos
- 5.- Mapas conceptuales
- 6.- Líneas en el tiempo (Sincrónicas y diacrónicas)
- 7.- Opiniones expresadas en breves ejercicios de reflexión.
- 8.- Mapas geográficos, comparaciones geopolíticas.
- 9.- Dramatizaciones, conjuntadas con debates
- 10.- Lectura e interpretación de textos
- 11.- Exposiciones
- 12.- *Collages*
- 13.- Ejemplo de prueba objetiva de conocimientos finales

Modelo de prueba objetiva para la evaluación parcial de la Materia de Historia Universal II

Nombre del alumno \_\_\_\_\_ Sec. \_\_\_\_\_ Cal \_\_\_\_\_

1.- Instrucciones: Elabora un mapa conceptual con las siguientes palabras que se te dan.



Opciones: Ideologías políticas y religiosas, Los científicos-sociales, Pacíficas, Proceso Social, Con guerras, Una contraposición de intereses de intereses económicos, Con diálogo, Los protagonistas, Dificultad o problema social, político, económico o cultural, Situaciones de injusticia y violencia estructural, Violenta, Los medios de Comunicación, Con enfrentamientos armados.

2.- Instrucciones: Relaciona las siguientes columnas (Tema: La construcción de esperanzas en la actualidad)

- |   |   |
|---|---|
| _____ ¿En qué se han transformado actualmente los conflictos nacionales?  | A) Disputas étnicas, políticas y religiosas |
| _____ ¿Qué tipo de conflictos y movimientos sociales han predominado en tiempos recientes?  | B) Conflicto en Yugoslavia                  |
| _____ ¿Estas son instituciones, que sus funciones, trascienden intereses nacionales, se enfocan a las necesidades humanas y las encontramos en todo el planeta? | C) Desigualdad entre Norte y Sur            |
| _____ ¿Que ha obstaculizado las acciones de paz, desarme y de defensa de derechos humanos?  | D) Organizaciones No Gubernamentales        |
| _____ Es uno de los más sangrientos y recientes conflictos de Europa Oriental inspirado en profundos sentimientos nacionalistas                                 | E) Birmania, Canadá, India                  |
| _____ ¿Cuál es obstáculo que ha impedido una verdadera y equilibrada economía global?   | F) Ambientales y Feministas                 |
| _____ ¿Qué aspectos se han favorecido con el desarrollo global.   | G) Fundamentalistas Islámicos               |
| _____ Lugares a donde se ha recrudecido el terrorismo   | H) Hamas y Hezbolá                          |
| _____ Organización Terrorista Española  | I) Conflictos Globales                      |
| _____ Organizaciones terroristas Palestinas   | J) Irlanda, España y Palestina              |
| _____ Fanáticos religiosos radicados en el medio-Oriente  | K) Los Saberes y la Cultura                 |
|   | L) Sendero Luminoso                         |
|   | M) E.T.A.                                   |
|   | N) Terrorismo                               |

3.- Instrucciones: Completa el siguiente texto con las opciones que se te dan (Tema: la Violencia Mundial)

*Actualmente, a la \_\_\_\_\_ por terrorismo se suman otras formas de violencia debido a la proliferación de \_\_\_\_\_, redes de \_\_\_\_\_ y bandas criminales. Así, los movimientos \_\_\_\_\_ han resurgido y el asesinato de \_\_\_\_\_, la violencia intrafamiliar, los secuestros, los asaltos, y los robos son cotidianos. Si a todo ello añadimos que \_\_\_\_\_ utilizados masivamente, como la prensa amarilla, la radio, la televisión y el cine de Hollywood toman hechos violentos como sus contenidos centrales, podemos concluir que el mundo vive inmerso en la **violencia real** y \_\_\_\_\_. Esto genera \_\_\_\_\_, y anima a la gente a aislarse, relacionarse sólo con sus familiares, unirse a comunidades cerradas, \_\_\_\_\_ y rechazar todo lo que tenga que ver con \_\_\_\_\_s y conflictos.*

Opciones: Problemas, Felicidad y Esperanza, Medios de Comunicación, Animales, Mujeres, Racistas, Narcotráfico, Armas, Miedo y Angustia, Violencia, Virtual, Evadirse, Atender, Paz,

4.- Instrucciones: Ordena las siguientes acciones en un cuadro comparativo, que te permita distinguir los factores que generan y los erradican la Violencia. Además agrega 4 de estas que tu propongas, debajo del cuadro comparativo.

ELEMENTOS QUE GENERAN LA VIOLENCIA	FACTORES QUE PERMITEN LA ELIMINACIÓN DE LA VIOLENCIA

OPCIONES: Una sociedad Justa, Servicios de beneficio colectivo, Interponer el Dialogo, El Estado monopolice la Violencia, Favorecer Intereses egoistas y asociales, buena remuneración por el trabajo, distribución inequitativa de la riqueza, hacer uso de la fuerza para abusar del débil, Gobernar bajo un Estado de Derecho, Limitar la libertad individual

- 1.- \_\_\_\_\_
- 2.- \_\_\_\_\_
- 3.- \_\_\_\_\_
- 4.- \_\_\_\_\_

5.- Instrucciones: Contesta lo que se te pide:

- a) ¿Porque la violencia ha sido una constante en todas las épocas y en todas partes del mundo?
- b) ¿Cuáles han sido las características de las Guerras de Conquista y de Expansión, en la historia de la humanidad
- c) ¿Cómo las guerras de Religión Justifican la Violencia?
- d) ¿Por qué se dice, que en gran parte, el desarrollo social, de la ciencia y de la tecnología, ha sido resultado de la Violencia.
- e) ¿Qué opinas de esta frase:” *la guerra es una manera de solucionar los conflictos cuando la política fracasa*” .

6.- Instrucciones: Explica e Interpreta las causas y desarrollo del proceso de desintegración de la Ex Yugoslavia.

---

---

---

---

---

7.- ¿Por qué se dice que Yugoslavia fue el resultado de una creación artificial?

---

---

---

---

8.- ¿Quién se convirtió en el líder de la Unificación Yugoslava entre 1945 y 1990?

---

9.- ¿Qué significa poner en práctica una política de “limpieza étnica”

---

10.- ¿Qué aspectos desencadenaron la Guerra de Kosovo?

---

11.- Explica, según el Historiador Eric Hobsbawm, cuáles son los rasgos que han definido la naturaleza de las guerras en la actualidad, cuando le preguntan:  
a) ¿Es todavía posible una guerra entre las potencias mundiales?

---

---

---

---

b) Es posible una guerra nuclear?

---

---

---

---

---

---

---

---

c) Son todavía posibles las guerras entre los estados nacionales?

---

---

---

---

---

---

---

---

12.- Contesta Verdadero o Falso

Las recientes guerras en el Golfo Pérsico, se han llevado a cabo en Irak.

Sadam Hussein fue el líder de los Talibanes en Afganistán y protector del grupo terrorista Al Qaeda.

E.U ha ocupado militarmente en reiteradas ocasiones desde 1990 el territorio Iraquí, por intereses petroleros

Los Kurdos, son una pequeña minoría Iraquí amenazada por mucho tiempo por Sadam Hussein

Bin Laden, fue el responsable principal de los atentados terroristas de Nueva York, Madrid y Londres, recientemente.

“Tormenta del Desierto” es el nombre de la operación militar norteamericana en Afganistán.

La conflictiva región de Palestina, se halla hoy en medio de los estados de Israel, Líbano y Egipto.

Fue la creación del Estado de Israel en 1948, el antecedente inmediato de los conflictos actuales entre árabes y judíos

Tradicionalmente los árabes palestinos, han recibido el apoyo y respaldo de gobierno de EUA.

Hoy el conflicto Palestino ha concluido bajo pacíficos acuerdos entre los árabes y los israelíes.

## RECURSOS DIDÁCTICOS PARA EL PROFESOR

Sabemos que uno de los elementales instrumentos facilitadores de la enseñanza del conocimiento, es el lenguaje en sus distintas representaciones, en el aula debe ser empleado en forma escrita, para lectura y redacción, en nuestro caso nos auxiliamos del libro, el cual no fue estrictamente un texto obligatorio, se conformó a partir de una selección de lecturas escogidas de obras de Historia Universal Contemporánea para estudiantes de bachillerato, como la obra de Jackson J. Spielvogel, *Historia Universal de la Civilización de Occidente* pero también recurrimos a obras de “gran calado” historiográfico, para fortalecer e incrementar la complejidad del análisis histórico y que son aleatorias al movimiento de la “*Historia desde abajo*” de la Historiografía Social Británica como la obra de Eric J. Hobsbawm, *Entrevista sobre el siglo XXI* o bien como la obra de Frantz Fanon, *Los condenados de la Tierra*.

Pero en esta Unidad Didáctica, también recurrimos al lenguaje iconográfico para ampliar y diversificar las herramientas didácticas, nos auxiliamos del cine, el video y la fotografía, echando mano de algunos cortos de algunas películas como “*Las tortugas pueden volar*”, “*Good Bye Lenin*”, “*Full Metal Jacket*” así como al video descargado del portal de Internet de Youtube, “*Acciones de Calle del Movimiento para la paz*”, la UD (Unidad Didáctica), estuvo acompañada de diferentes imágenes alusivas a los recientes conflictos internacionales. Otro recurso gráfico fue el uso del mapa, para contextualización geográfica, como de Planisferios, Europa, América, Medio Oriente, Naciones de Europa de Este, antes y después de la caída del “socialismo real”, India e Indochina, Norte de África y Sudáfrica.

También se sugiere que se utilice el lenguaje acústico, el empleo de canciones o registros de audios históricos como entrevistas o discursos que orienten la comprensión del proceso histórico en cuestión. En nuestro caso empleamos algunas canciones de denuncia de la guerra y de invitación a la paz y al desarme.

Recurrimos también a un conjunto variado de técnicas de enseñanza, como el debate, la mesa redonda, la lluvia de ideas, el Phillips 6-6, la simulación-dramatización, la exposición grupal y la visita guiada. Y como actividades de aprendizaje se emplearon el buen manejo de la síntesis informativa, el cuadro sinóptico, el mapa conceptual, el cuadro comparativo, el mapa geográfico, la opinión personal escrita, el cartel, el periódico mural, el collage y la línea en el tiempo sincrónica y diacrónica.

Y por último también se siguieron usando los recursos convencionales del aula como el inmobiliario interno, el pintarrón, el pizarrón, el proyector y la computadora portátil.

## CUARTO CAPITULO

### 4. APLICACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA Y EVALUACIÓN DE RESULTADOS

#### 4.1 LA ESCUELA PREPARATORIA LIC. EDUARDO RUIZ (HISTORIA, ESPACIO, RELACIONES ESCOLARES Y PROTAGONISTAS EN LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA)

La Escuela Preparatoria Lic. Eduardo Ruiz (EPLER) es la institución de educación media superior con mayor tradición histórica en la región de Uruapan Michoacán, la cual hasta nuestros días ha brindado una educación pública preuniversitaria por más de 40 años, se encuentra ubicada en el centro geográfico de la ciudad de Uruapan. La escuela se fundó en 1963 para beneplácito de tres sectores sociales emergentes que también fueron sus impulsores y gestores, primero para un grupo de profesionistas locales, que no sólo se desempeñaban en sus despachos jurídicos y contables, o en la administración pública municipal, o en sus consultorios médicos o instituciones de salud, o en la Escuela Secundaria Federal No. 1 como profesores, o como jóvenes recién egresados de instituciones de educación superior, todos ellos por principio de cuentas fueron los primeros beneficiados al ser contratados como trabajadores docentes de esta dependencia universitaria que recibió pronto el cobijo inmediato de la “Casa de Hidalgo”. El otro sector fue el de jóvenes egresados de educación secundaria, los cuales encontraron en EPLER la única opción de continuar una educación superior. Y por otra parte también se favorecieron las aulas de la Escuela de Agronomía que mas tarde se convertiría en la Facultad de Agrobiología Presidente Benito Juárez, por lo cual EPLER asumiría el papel de semillero de alumnos para esta institución de educación superior.

Por su parte la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, bajo la Rectoría del Dr. Eli de Gortari, enfrentaba serios conflictos internos en esta década a causa de los movimientos estudiantiles y magisteriales, pese a ello la universidad no dejó de repuntar en

materia científica y académica, además se mejora, amplía y descentraliza la infraestructura universitaria. En este marco contextual se desarrollan los esfuerzos de un grupo de entusiastas maestros e integrantes de la sociedad civil de Uruapan, respaldados por los proyectos universitarios de extender la enseñanza media superior por el interior del estado a otros centros urbanos en expansión.

La EPLER, como coloquialmente es llamada esta preparatoria por los habitantes de la ciudad de Uruapan, tuvo diferentes sedes, la primera en un edificio muy modesto, sobre las calles Gran parada y Mazatlán atrás de un antiguo almacén de una embotelladora cervecera; la segunda, sobre la calzada Benito Juárez a las faldas del cerro de la Charanda, en las instalaciones en donde ahora se encuentra la Casa de Estudiante “Emiliano Zapata” también dependencia de la Universidad Michoacana y por último en su actual sitio en las esquinas de Calzada la Fuente y Av. Lázaro Cárdenas en la Colonia Revolución, este último lugar, fue adquirido por la Universidad Michoacana después de intensas negociaciones con el gobierno federal, en que participaron alumnos y profesores los cuales en reiteradas ocasiones acudieron a la ciudad de México para concertar una cita con el presidente de la república Luis Echeverría Álvarez, hasta que fueron escuchados por el representante del poder ejecutivo federal, el cual cedería los derechos de propiedad del antiguo campo de aviación, para que la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo adquiriera dicho predio y diera inicio a los tramites de construcción de la solicitada Preparatoria.

Es hasta el 24 de Enero del año de 1974, en publicación del diario oficial de la federación, en que la Secretaría de Patrimonio Nacional decreta la transferencia de dicha propiedad, a partir de una “desincorporación de dominio público de la federación de un predio de 8.70.04 Has. ubicado en la *Cedreña*, municipio de Uruapan Michoacán, a favor de la Universidad Michoacana de san Nicolás de Hidalgo, destinándose a la construcción de diversas instalaciones”<sup>100</sup>.

---

<sup>100</sup> El Gobierno federal, autoriza a la Secretaría de Patrimonio Nacional que en su representación enajene el inmueble descrito a título gratuito en favor de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, a fin de que en él se construyan diversas instalaciones que requiere para cumplir con sus objetivos. Consúltese el

Esta preparatoria tuvo como primer director al Profesor Roberto Reyes Pérez, persona de amplia capacidad docente y de una trayectoria educativa de amplios reconocimientos, que la vincula con su trabajo en el internado de niños españoles refugiados en la Cd. de Morelia y de una estrecha colaboración con el Gral. Lázaro Cárdenas del Río.



Es a partir de esos momentos en que la EPLER ha recorrido un largo trayecto de innumerables conflictos, reconocimientos públicos, mejoramiento en su infraestructura, crecimiento en su planta docente y en su matrícula de alumnos hasta nuestros días en que aun sigue siendo una opción para las familias uruapenses para educar a sus hijos, a pesar del crecimiento y diversificación de las escuelas de nivel medio superior en la ciudad.

El ambiente en donde se aplicaron los diferentes instrumentos didáctico-pedagógicos que se diseñaron, no se reduce al espacio convencional de cuatro paredes, en el que pueden llegar a predominar estrategias de enseñanza tradicionales, procuramos armonizar ese contexto áulico con la presencia e incorporación de acciones educativas que provocaran un ambiente más activo, procurando dinamizar la actividad estudiantil.

Los individuos sobre los cuales se aplicó en forma de intervención educativa los diferentes ejercicios didácticos, son 60 adolescentes que en promedio tienen entre 15 y 16 años de edad, el 40% son mujeres y el 60% son varones. Ellos son alumnos (as) de las

secciones 06 y 24 de segundo semestre, del ciclo escolar 2010-2010. La gran mayoría son originarios de la región de Uruapan en un promedio de 84%, y solo el 16% son de Tancitaro, Lombardía, Corupo, Los Reyes y la Cd de México, lo que los convierte en alumnos de características predominantemente urbanas, con poca influencia cultural de las zonas rurales. Por otra parte predominan en número los jóvenes que son hijos de familias donde conviven con su padre, madre y hermanos en un 75%, un 5% convive en su hogar con abuelos, tíos, primos, y un 10% son hijos de padres y madres solteros (as), este indicador nos pudo permitir detectar la influencia pueden tener los distintos contextos familiares en la forma en la que se enfrentan y resuelven los conflictos en familia y las opiniones que tienen en relación a las diferentes actividades de aprendizaje a donde se ven involucradas las familias en conflictos regionales o nacionales.



Atendiendo algunos indicadores de corte socio-afectivo preguntamos, ¿cómo es la relación que tienes con tus compañeros de clase? A lo que contestaron el 23%, excelente, un 39%, buena y un 19%, regular, el resto no contestó. En otra interrogación, se les preguntó que si existen problemas frecuentes con los compañeros de su salón, a lo que respondieron el 42% que sí y el 58% que no, y ¿con qué frecuencia se registran estos conflictos? Respondieron, algunas veces, en esta opinión la dieron el 51% de alumnos, y casi siempre lo dijeron el 25%, y 24% dijeron que nunca habían enfrentado algún problema producto de la convivencia estudiantil. Por último se le cuestionó sobre la causa que originan los problemas a lo que respondieron el 26% a problemas personales, el 25% a la falta de integración grupal, el 18% a desacuerdos en la toma de decisiones importantes para el

grupo. Ahora bien se les pidió que indicaran cuales eran las principales manifestaciones que agudizan los conflictos entre ellos a lo que respondieron el 60% agresiones verbales y un 1% las agresiones físicas, el resto consideró otras expresiones de violencia.

Este balance nos permitió identificar, de manera muy general y amplia, cómo viven el conflicto los estudiantes en su vida privada y en su relación con los miembros de su edad en un contexto escolar. Para concluir en esta encuesta, se le preguntó qué tipo de problemas sociales agudizan los conflictos entre los adolescentes, a lo que indicaron en orden jerárquico de más a menos, la falta de valores y la desintegración familiar (34%), el tabaquismo, el alcoholismo y la drogadicción (30%), el vandalismo y la delincuencia (25%) y finalmente otros (11%). Estos parámetros<sup>101</sup> aunque no inciden directamente con un análisis diagnóstico para el aprendizaje de la historia, si son interesantes de analizar, ya que son un referente para ubicar y detectar entre los alumnos y alumnas la forma en la que viven la violencia y el conflicto cotidiano en contextos familiares y escolares y así descubrir de que manera lo abordan \_el conflicto\_ en el estudio de los episodios histórico mundiales bajo la perspectiva de la “historia desde abajo”.

Los diferentes actores en este escenario educativo se ven relacionados bajo los ordenamientos curriculares que marcan los instrumentos de su propia naturaleza, como un plan de estudios común para el bachillerato de la Universidad Michoacana y una amplia gama de programas académicos que rigen cada asignatura. Pero estos se encuentran en proceso de reestructuración, ello gracias a la nueva política educativa oficial de la federación, lo que implica una readecuación de todos los programas bajo el marco de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), sustentados en un modelo educativo basado en competencias.

---

<sup>101</sup> Encuestas hechas por la pasante de la licenciatura en Trabajo Social, Sandra Arteaga Morfín, en el marco de una investigación educativa que intenta recuperar algunos comportamientos cotidianos en el ámbito escolar de la Preparatoria Lic. Eduardo Ruiz, para obtener la titulación en la Universidad Don Vasco de la Ciudad de Uruapan.

#### 4.2 LA RESPUESTA DE LOS ALUMNOS ANTE LA APLICACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA “*DEL GENOCIDIO SERBIO AL HOLOCAUSTO JUDÍO*”, A TRAVES DEL GUIÓN DEL DIÁLOGO EDUCATIVO.

La forma en que hemos decidido incorporar los resultados de la puesta en práctica de esta unidad didáctico-pedagógica involucra dos ópticas de opinión: la de los alumnos y alumnas, mostrando las maneras de pensar (creencias preestablecidas y conocimientos adquiridos recientemente) de ellos en torno a las actividades de aprendizaje incorporadas, la forma de respuesta actitudinal ante la organización del trabajo en el aula, los valores obtenidos o desarrollados, así como las distintas habilidades obtenidas en el tratamiento metodológico de la historia, la segunda, es la apreciación personal del investigador, a partir de criterios profesionales sustentados en enfoques didácticos, historiográficos y psicopedagógicos.

Este planteamiento descriptivo e interpretativo del acto educativo estuvo sujeto a las aportaciones del binomio anteriormente citado y se sustenta en pruebas de diagnóstico, en algunos artefactos del uso cotidiano en el aprendizaje de los alumnos, como son sus cuadernos con los ejercicios diarios, las notas de nuestro diario de campo que captó experiencias que resultaron ser significativas para resaltar los diferentes saberes en el aula y finalmente algunos guiones de diálogo educativo entre ambas partes es decir entre los alumnos y alumnas y el profesor-investigador, para de esta manera respondernos si hubo esos cambios cognitivos, actitudinales y procedimentales en los estudiantes en relación a la ejecución de este instrumento educativo de enseñanza para la Historia Universal Contemporánea diseñado para tales fines.

La aplicación de la Unidad didáctica también desbordó en una serie de acontecimientos inesperados, lo que nos obligó a ajustar sobre todo el tiempo de aplicación, como ésta representa el 30% del programa académico para Historia Universal II tuvimos que desarrollarla en un promedio de 18 horas, de 48 horas semestrales, sobrepasándonos en 3, de las 15 horas previamente establecidas en la planeación. Sin embargo no hubo mayor alteración en el calendario que se siguió para el programa. Como ya lo señalamos

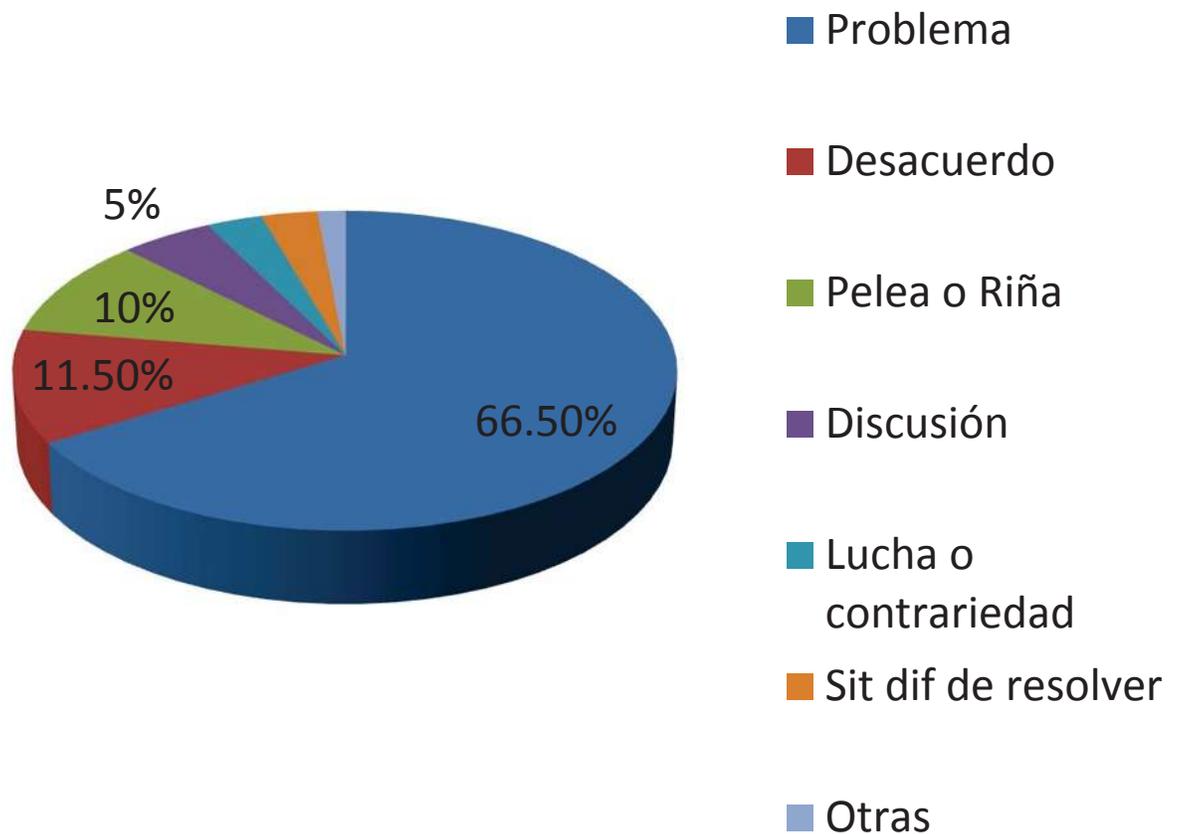
anteriormente se aplicó a 60 estudiantes de segundo semestre del bachillerato, 40 de turno matutino y 20 de turno vespertino.

Primero comencemos con las formas de pensar con las que nuestros alumnos y alumnas se expresaron en los diferentes ejercicios. Primero, se abordó la temática sobre la necesidad de cambiar el enfoque tradicional de la enseñanza de la historia, a partir de tres ejes nuevos, haciendo una historia social, “*una historia desde abajo*” es decir que se privilegie en el salón de clases la vida de la gente ordinaria, las voces ausentes de la “*historia de bronce*”, segundo abordar como catalizador de la historia al conflicto social como herramienta conceptual que articule nuestras actividades de aprendizaje; y tercero analizar una historia que comience cuestionando el presente, a partir de nuestra realidad cotidiana, ello para buscar respuestas en el pasado. La respuesta del estudiantado es muy alentadora al sentir en sus comentarios escritos y orales la urgente necesidad de cambiar la visión convencional y tradicional de la enseñanza de la historia.

Esta óptica para abordar los contenidos históricos con los tres ejes conceptuales y procedimentales, anteriormente señalados, los reportaron los estudiantes en una prueba diagnóstica o cuestionario de conocimientos previos, en la que reflexionaron en torno al concepto conflicto, definiéndolo en un 66% como un “*problema*” entre dos personas o más y así sucesivamente, después fue calificado como un “*desacuerdo*”, una “*riña*”, una “*discusión*”, una “*lucha*” o “*contrariedad de intereses*”, y finalmente como una “*situación difícil de resolver*”.

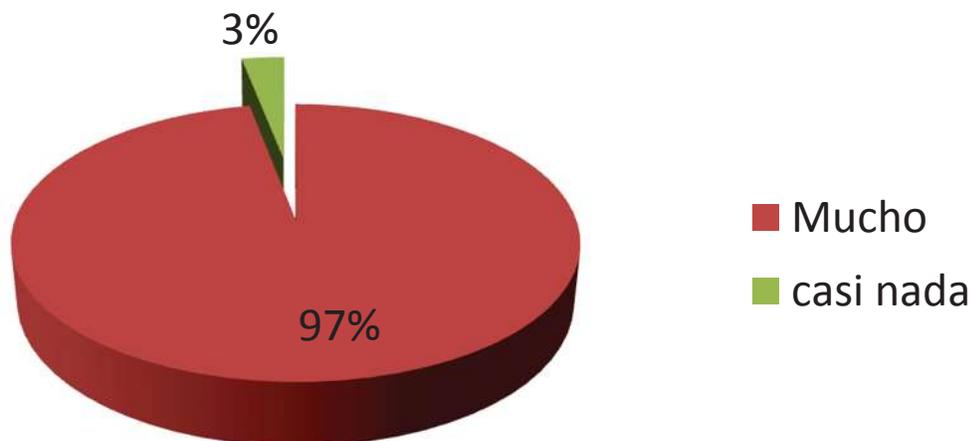
En el siguiente esquema, lo mostramos en forma gráfica:

## ¿Que es un conflicto?

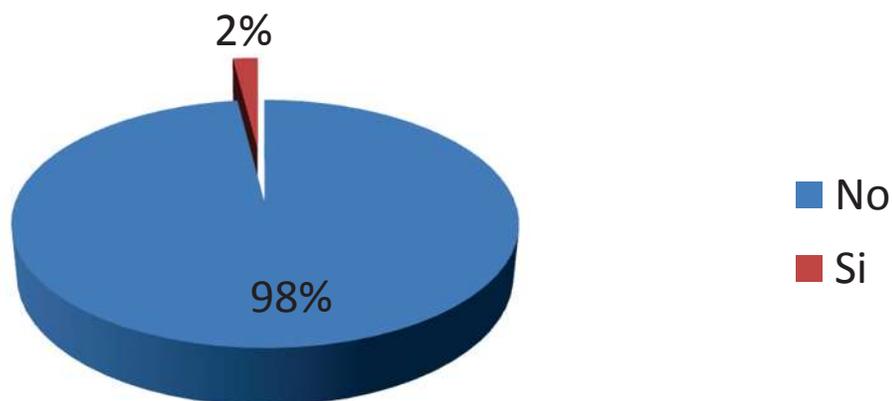


En esta misma evaluación diagnóstica, se siguió cuestionando su opinión acerca de lo trascendente que resulta para ellos los conflictos registrados en otras partes del mundo y su respuesta es un interés y preocupación si no total, sí ampliamente mayoritaria por lo que ocurre a su alrededor en un contexto planetario de los 60 alumnos y alumnas: el 97%, sí pone atención y preocupan los conflictos en otras partes del mundo, argumentando la dependencia geográfico-global entre diferentes regiones y países del mundo en el ámbito internacional en donde no sólo las guerras son el motivo principal de identificación, sino también las agresiones a los emigrantes, el racismo, el narcotráfico, las manifestaciones ambientalistas en contra de empresas capitalistas que contaminan.

**¿Pones atención y te preocupan los conflictos sociales que ocurren en otra parte del mundo?**



**Tú consideras que un conflicto, como una guerra civil, la viven igual los jefes de Estado y la gente ordinaria o comun y corriente**



A esta anterior pregunta argumentaron, que “*la gente común y corriente*” u “*ordinaria*”, es la que más sufre al enfrentar directamente los conflictos, es la más afectada, es la menos protegida, es la que no goza de los mayores privilegios como los jefes de Estado, porque repercute más en la gente que tiene menos. Dice José Eduardo *¡Siempre*

*los que no la deben la pagan!, profe. Luis Fernando: ¡Tenemos que llevarla aunque seamos inocentes!*, la contra parte que respondió que los conflictos “SI” los viven igual los jefes de estado y la gente ordinaria, aducen que todos en cierto grado de agudización de los conflictos, sufren de agresiones, amenazas y violencia. Gloria Ivonne: *Si, porque tanto los jefes de estado como la gente ordinaria, durante un conflicto han sido amenazados y violentados*. Los porcentajes de estos comentarios fueron, 90% de los estudiantes consideran que es el pueblo el que vive con mayor dificultad estos problemas y el 10% consideran que lo viven igual.

En otra pregunta digna de analizar las respuestas de los estudiantes es la de ¿Cuál crees que es el conflicto más grave que enfrenta tu país y tu comunidad?

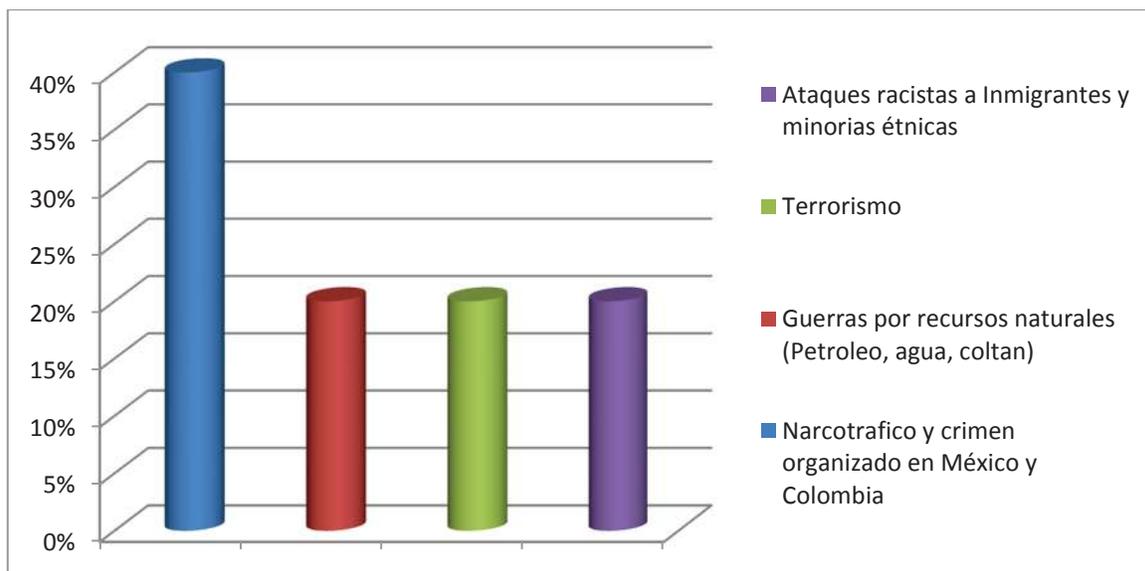


Las actuales condiciones de violencia que privan sobre casi todo el país y que en su mayor parte son consecuencia de los enfrentamientos de las grandes mafias regionales que controlan el tráfico de armas, de drogas, de emigrantes, añadimos también la violencia que ha generado el combate a estos cárteles, por la fuerzas federales del estado, son de alguna medida los referentes cotidianos de la situación diaria que prevalece en la convivencia y

conciencia de los jóvenes estudiantes, lo que ha confirmado que es el problema más agudo que a su alrededor existe.

Más aún los efectos colaterales de los conflictos anteriormente señalados como la delincuencia juvenil, el crecimiento de las adicciones, la venta de drogas al menudeo, agravan el ambiente social a donde se desenvuelve la población estudiantil. Por supuesto, que también no se ignoran otros agravantes que empeoran esta situación, como pobreza, desempleo, falta de oportunidades para los jóvenes, así como algunas variantes que han modificado en su composición y estructura a la familia tradicional, entre otros tantos y que los ha convertido en una generación *nini*, sin trabajo y sin escuela, orillándolos a incorporarse a una inmensa cantidad de actividades ilícitas consecuencia de los anteriormente problemas sociales señalados. Es menester pensar que han enfocado su mirada a una realidad local y nacional que no les resulta ajena, y que repercute en sus acciones cotidianas.

En el ámbito internacional, ellos consideraron y coincidieron que los conflictos más graves y violentos en el mundo y que por sus consecuencias o efectos planetarios y dignos de reflexión son: Narcotráfico y crimen organizado en México y Colombia, Guerras por recursos naturales (agua, petróleo, coltan), Terrorismo y ataques racistas a migrantes y minorías étnicas.



Intentando buscar en ellos una respuesta que tienda a identificar cual sería la mejor forma de solucionar un conflicto, se planteó la siguiente pregunta:



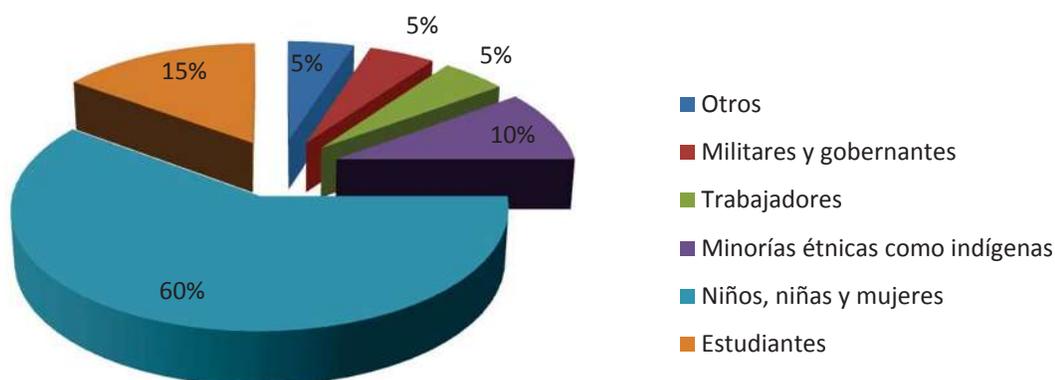
Cabría preguntarse también alrededor de esta pregunta si realmente los adolescentes resuelven sus propios conflictos anteponiendo el diálogo y la concordia o simplemente ésta se convirtió en una respuesta políticamente correcta. Quizá una de las estrategias para detectar esta manifestación conductual esta en la forma en la que abordan cierto tipo de actividades de aprendizaje.

En otra variable incorporada deseábamos saber qué tanto interesa en ellos la presencia y protagonismo de otros grupos sociales en los libros de texto para historia, con ello deseamos demostrar que la presencia de gobernantes, militares y diplomáticos siempre hacen una historia con expresiones político-bélicas y que han sido una constante en la historiografía tradicional, por eso ahora incorporamos una gran variedad de grupos sociales como posibles respuestas a esta pregunta:

De los siguientes grupos sociales ordena jerárquicamente por su importancia del 1 al 10, ¿a quienes consideras se debería de reconocer en los libros de texto para historia?

Militares, niños y niñas, presidiarios, trabajadores, indígenas, refugiados de las guerras, homosexuales y lesbianas, minorías religiosas, dementes, mujeres, gobernantes, jueces y ministros, reyes, deportistas, ancianos, discapacitados, criminales, estudiantes y migrantes.

### Grupos sociales que debieran figurar en los libros de texto para historia, según los estudiantes de bachillerato.



Atendiendo el tercer eje sobre la comprensión de la historia a partir de un ejercicio de análisis del presente para comprender el pasado, nos remitimos a plantear dos preguntas, ¿cómo aprenderías mejor la asignatura de Historia Universal? A lo que respondieron el 70% “Explicándome primero los orígenes que provocan los hechos históricos, para entender mi mundo actual” un 20% dijo “Conocer primero mi presente para después comprender mi pasado”, y un 10% aseguró que “memorizando fechas, nombres de personajes y de lugares importantes”, lo que nos permite observar que aun existe una apreciación entre los estudiantes de seguir teniendo acceso al conocimiento social e histórico a partir de las vías tradicionales, es decir recurrir a los hechos pretéritos para

comprender el presente. Sin embargo, como se ha reiterado, en forma experimental se desea invertir este abordaje metodológico de la ciencia de Clío. Y en forma mayoritaria ellos consideran que la mejor forma de comprender su origen social y su vida actual es a partir de la comprensión de la combinación del aprendizaje de hechos históricos recientes y remotos, esto en un 90% y solo un 10% están interesados en comprender su origen social a partir del estudio de hechos recientes.

Por último se indujo una pregunta que nos permitiera saber qué tanto conocen los estudiantes acerca de los procesos históricos recientes que han trastornado fuertemente las estructuras sociales, económicas, políticas y culturales en espacios regionales, nacionales o internacionales. Para lo cual sugerimos algunos hechos de trascendencia continental, sin desatender zonas geográficas que habitualmente soslaya la historia del mundo occidental, eso significa que también se incorporaron conflictos que atañen la vida de África y Asia, solo de esta manera se puede hablar de una verdadera Historia Universal, lamentablemente los programas académicos para la enseñanza de la Historia en México se reducen a privilegiar las temáticas de América y Europa y se empobrecen los contenidos históricos de otras regiones del planeta.

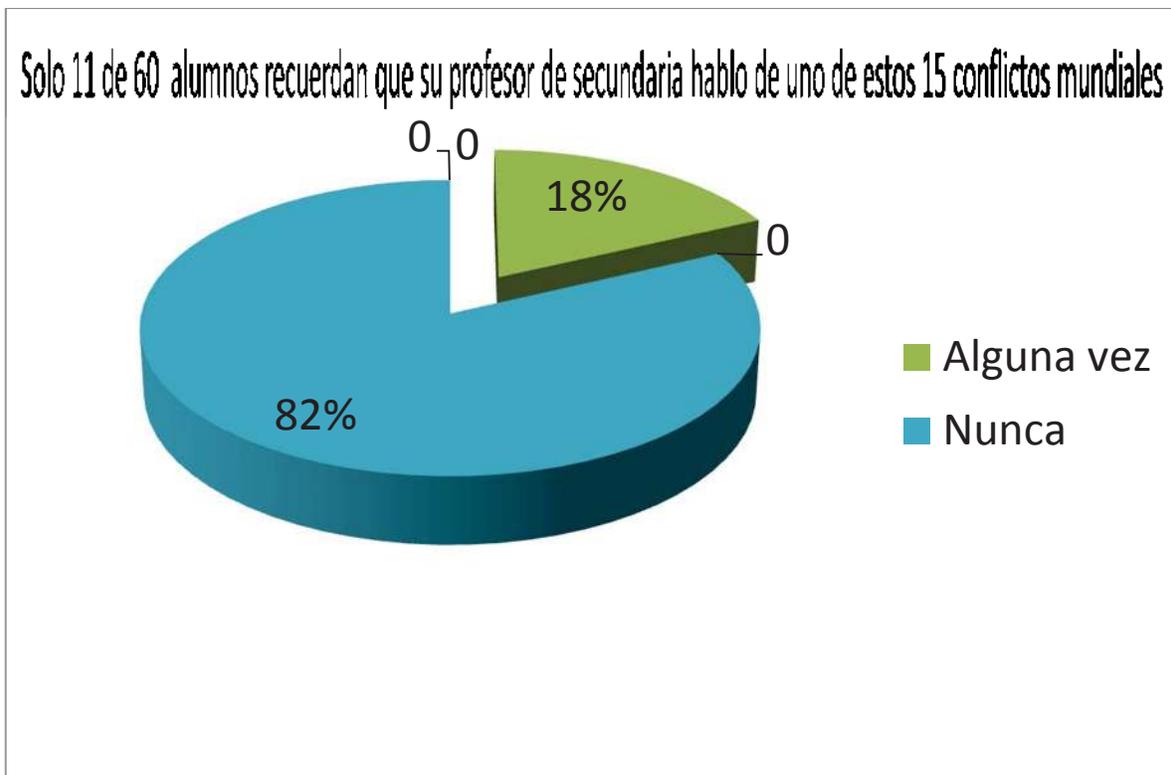
La pregunta señalaba lo siguiente: De los siguientes hechos históricos, selecciona el que más conozcas y en seguida específica en cada uno de ellos qué tanto.

La Segunda Guerra Mundial, el holocausto Judío, la guerra fría, la Independencia de la India y Argelia, la revolución cubana, la caída del muro de Berlín, la guerra de Vietnam, el conflicto Judío-Palestino, la caída de socialismo real en la URSS, el conflicto en los Balcanes, el Terrorismo, Las guerras en el Golfo Pérsico, Narcotráfico y crimen organizado, racismo y defensa de derechos civiles, manifestaciones estudiantiles, protestas feministas y ambientalistas.



El resto de los hechos históricos lo resolvieron los estudiantes con las siguientes variables, (Nada, muy poco, se de lo que se trata y lo puedo explicar), esta última (lo puedo explicar) fue la que incorporaron a los conflictos señalados en la grafica anterior, por eso los consideramos los que creen ellos que mejor dominan en su comprensión.

Finalmente deseamos comentar que una cantidad muy reducida de alumnos aseguró que sus profesores de historia de la escuela secundaria, comentaron estos hechos en algún momento del curso que llevaron en la educación media básica, lo cual mostramos con la siguiente grafica.



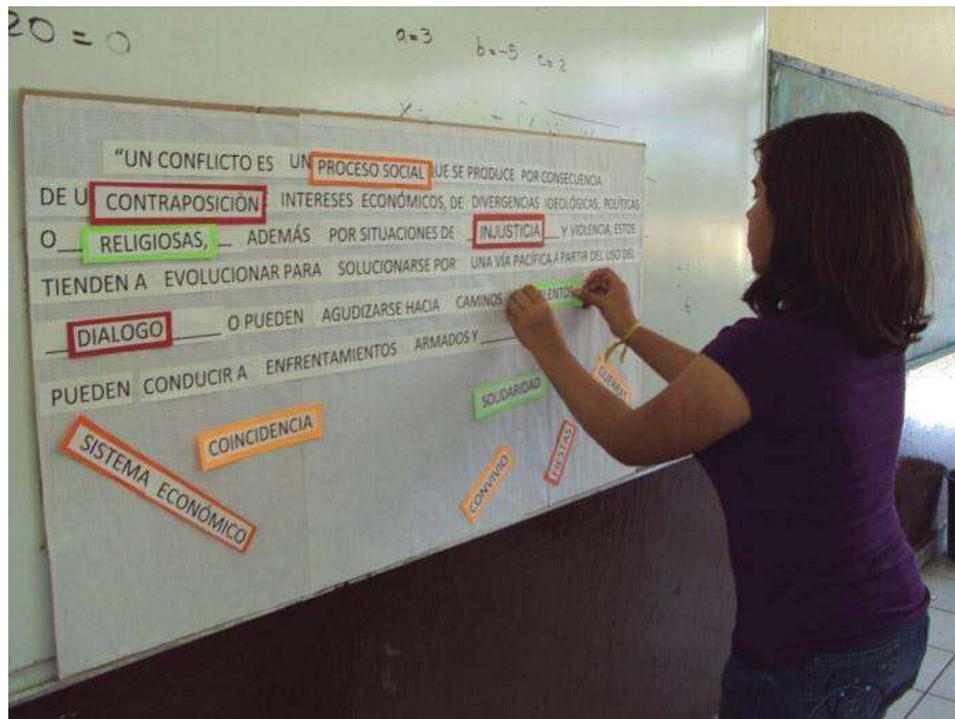
Después de esta evaluación diagnóstica, nos dimos a la tarea de plantear una serie de ejercicios de aprendizaje que incidieran en el conocimiento de estos contenidos históricos, con el fin de abatir las carencias en los aprendizajes percibidos estos ejercicios; se reunieron como prueba de su quehacer diario, visto bajo la óptica de la etnografía se convirtieron en artefactos de análisis, sus cuadernos, collages, sus trabajos y exposiciones en formatos de discos compactos. Se inició y culminó a partir de una metodología que se centrara en el aprendizaje del estudiante, favoreciendo un clima escolar de comunicación y colaboración múltiple en el aula. Se comenzó la unidad didáctica con actividades que potencializaran sus habilidades conceptuales, definiendo en forma más congruente y con mayores elementos bibliográficos los términos del vocabulario a tratar.

Pero antes de iniciar la mayoría de estas actividades de desarrollo, hubo previamente actividades de apertura, las cuales se caracterizaron por una estimulación cognitiva y actitudinal previa, las cuales estuvieron acompañadas de música, imagen, video y cine, es decir se empleó el arte visual y acústico para generar predisposición al trabajo. Ejemplo concreto fue el uso de “la canción del elegido” interpretada por Silvio Rodríguez,

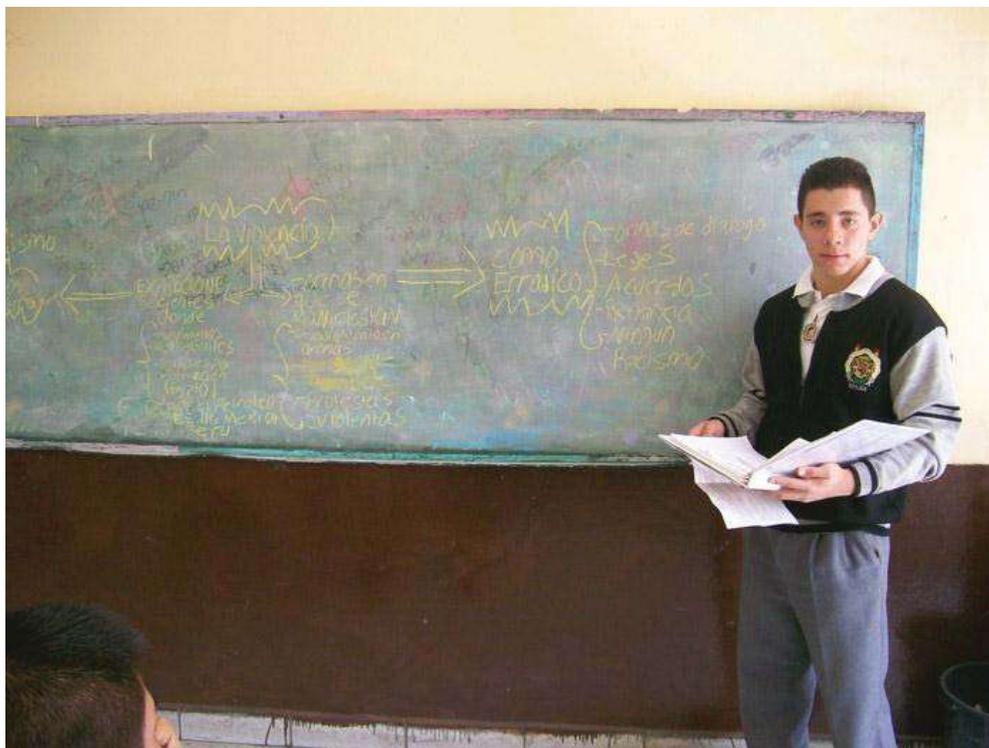
las melodías “*War is over*” interpretada por John Lennon, la de “*Masters of wars*” de Bob Dylan y la de “*War pigs*”, de Black Sabbath, todas ellas invocan una fuerte crítica a la violencia de estado, y a la guerra, además pudimos observar en ellos momentos de reflexión interesante. Al pensar que “*la Guerra jamás terminará con los conflictos humanos*” (Jorge Luis), que “*es lamentable que cuando sales huyendo de un lugar, preocupado por un gran problema y buscas una esperanza de mejor vida, en ocasiones es en vano, porque llegas a otro lugar con problemas peores y desgraciadamente algunos creen que la guerra es la solución a los problemas*”. (Arcelia). “*La canción de Silvio me hace pensar las cosas que pasan en la vida, las cosas terribles que pasan todos los días y a cada instante y las cosas hermosas que tardan tanto tiempo en llegar y cuando llegan pocas veces las valoramos*” (Alexis) Respecto a la frase “*comprendió que la guerra era la paz del futuro, no pienso que sea necesaria una guerra para que haya paz, se puede dialogar y pensar en lo fatales que pueden ser sus consecuencias*” (Nora). “*Desgraciadamente por no utilizar el diálogo para resolver los conflictos con otras personas decides arreglártelas con violencia y que lamentablemente esto está destruyendo al mundo lentamente*” y sobre la frase “*Lo más terrible se aprende enseguida y lo más hermoso nos cuesta la vida, creo que es muy fácil aprender lo más malo y aprender lo bueno es tan difícil que lo hacemos complicado, por decir cuando tomamos las cosas que no son nuestras es muy fácil, pero ganarlas uno mismo, cuesta mucho trabajo*” (Zaira Patricia). “*Creo que cuando nos damos cuenta de que no existe nada mas importante en la vida que la vida misma, ya es demasiado tarde, pues en ocasiones la tenemos en riesgo de perderla y es en ese breve momento es cuando comenzamos realmente a valorarla*”. (Omar).

Hemos de recuperar en esta fase los saberes y sentires de los alumnos que desarrollan en sus actuares cotidianos y vincularlos con los contenidos empleados en esta unidad didáctica, con ello observamos parte del desarrollo de su pensamiento y conjuntos de valores. En seguida se recurrió al tratamiento de algunos de los conceptos rectores de la armazón de la propuesta pedagógica, se centró el trabajo en la clarificación de los términos conflicto, guerra, violencia, población civil, ciudadanía, diálogo, paz y negociación. Todos ellos estuvieron presentes en forma directa o complementaria en las diferentes actividades de aprendizaje. En lo procedimental se estimularon habilidades de identificación, relación,

de orden lógico y precisión, en un juego de palabras de textos inconclusos, a donde se mostró ingenio y participación.



EL JUEGO DE PALABRAS



EL MAPA CONCEPTUAL

De igual manera se empleó el mapa conceptual, como una estrategia de aprendizaje, en el que incorporaron algunos conceptos que fueron interpretados y explicados utilizando esta herramienta: primero se introdujo una lectura que invitaba a la reflexión sobre el clima actual de violencia que reina en muchas partes del mundo, después se seleccionaron las ideas principales del texto en párrafos cortos y finalmente se extrajeron los términos más destacados, que englobaban una visión más amplia de la temática central.

En el análisis del mundo contemporáneo se indujeron cuestionarios que invitan a la reflexión y no sólo a la recopilación de la información. La primera pregunta que encabezó esta identificación de las opiniones y saberes de los estudiantes fue: **¿Que características presentan actualmente los conflictos mundiales y los movimientos sociales?** Ellos consideraron y concluyeron que ahora *“los conflictos no solo son nacionales sino globales y que ahora las preocupaciones giran en torno al medio ambiente, la liberación de las mujeres, los problemas éticos del uso de las tecnologías y la ciencia como la medicina, los movimientos contra la violencia y la recuperación de los derechos civiles de minorías étnicas y migrantes, el narcotráfico y la inseguridad”* (Nora). *“Pues actualmente los conflictos mundiales han sido devastadores para los pueblos, sobre todo los que están ocurriendo en el continente africano, en Egipto, Túnez y Libia”*. (Carlitos)

En la misma tónica de entender las contradicciones de la vida actual a partir del estudio del conflicto, otro de los cuestionamientos planteados para contextualizar el mundo contemporáneo y que nos produjo interés al analizarlo fue **¿Cuáles son las acciones humanas que han perjudicado un entendimiento social y han marcado el divisionismo entre las naciones?** Nuestros alumnos recurren a contestar esta respuesta anteponiendo la violencia y las acciones que empobrecen y deterioran la paz. *“Para mí, son las guerras causadas por la codicia de poder de los países más fuertes y ambiciosos, la falta de diálogo, la sed de poder y la desigualdad”* (Rubí). *“Creo que es el abuso de poder”* (Luz Elena). *“Una acción sería la discriminación en la cual se trata de manera diferente unas personas de otras que tienen menos recursos”* (Xhitlalli). *“La falta de un pensamiento pacífico global”* (Arcelia). *“La corrupción y la falta de confianza en uno mismo”* (Mary

Carmen). *“La violencia, las guerras y el racismo”* (Zulema). *“El Individualismo y el conformismo de la gente, que sólo le importan sus propios intereses y no desean participar en la resolución de los problemas que afectan a todos”* (María Elena). *“La intolerancia y la falta de respeto”* (Jesús). *“Que hay naciones exageradamente más ricas que otras y eso es hasta una ofensa en contra de los pueblos que no tienen las mismas posibilidades”* (Milagros). *“La diferenciación social y la desigualdad económica”* (Omar).

En una pregunta complementaria a este cuestionario estaba la siguiente: **¿Por qué es tan difícil pensar en soluciones mundiales que permitan generar una “esperanza global” para los conflictos que enfrentan los pueblos en la tierra?** A lo que respondieron: *“La esperanza de tener un enfoque global para los problemas globales también ha sido obstaculizada por las disputas políticas, étnicas, religiosas que permanecen arraigadas en diferentes naciones”* (Domingo) *“Pues es que son demasiados problemas y muy poca gente hace por solucionarlos, además de que una solución tiene que ser aceptada por todos y eso es muy difícil”* (Rubí). *“No es difícil pensar esta solución lo que es difícil es cambiar la situación de indiferencia, apatía y egoísmo social”* (Luz Elena), *“Por tantas disputas y diferencias políticas, religiosas y étnicas”* (Karen). *“Por la ignorancia y egoísmo de la gente en el mundo, porque no les importan los otros, mientras unos estén bien, lamentablemente no hay dialogo”* (Ángel III). *“Porque sólo pensamos en nosotros, sin darnos cuenta que lo que ocurre en otras partes del mundo, algún día también a nosotros nos ocurrirá”* (Arcelia). *“Porque muchas personas no piensan más allá de ellos mismos, o no les interesa los problemas mundiales, simplemente viven en su mundo para ellos mismos”* (Maricarmen). *“Porque todos pensamos diferente y, algunos al ver lo difícil que es la vida, no creen en una esperanza para el mundo”* (Zulema). *“Por tantas disputas políticas”* (Jesús). *“Es que la gente está acostumbrada, a no preocuparse por los demás, mientras ellas no tengan esos conflictos”* (Raquel).

En este mismo orden de cuestionamientos se planteó: **Si fueras partícipe de un conflicto ¿qué medidas emplearías para resolverlo?** *“Daría mi punto de vista y también escucharía a los otros para saber su opinión y observar en que puedo coincidir u oponerme, para finalmente llegar a un posible acuerdo”* (Luz Elena). *“En un dialogo,*

*usando palabras que sean de interés para todos sin excluirlos*” (Adriana). *“Primero sería consciente de la existencia del problema, actuaría en lo que a mi alcance yo pudiera ayudar a resolverlo, dialogaría razonablemente con las personas que forman parte del conflicto, sin hacer uso de la violencia”* (Arcelia). *“Tratar de conversar sobre el conflicto, buscar una solución y nunca acceder a la violencia”* (Mary Carmen). *“primero el dialogo, escuchar a los demás y el respeto a las personas involucradas en el conflicto”* (Zulema). *“Un tratado pacífico”* (Jesús). *“Buscar una solución que procure beneficiar a todos”* (Nora). *“Usar primero el diálogo y pediría sugerencias a la demás gente que se encuentra dentro del conflicto para saber que piden”* (Alejandro Eugenio). *“Primeramente tratar de dialogar con el rival y proponerle que exponga sus puntos de vista, de lo que el reclama y yo así misma poder sacar algunas conclusiones para llegar a un acuerdo”* (Maribel Audelia). *“Yo vería la manera de poder llegar a un acuerdo, primero permitiendo libertad de opinión a toda la gente y buscar un bien común donde no haya perjudicados”* (Carlitos)

Y para finalizar, una de las preguntas que también reclamaron reflexión fue: **Y para ti ¿qué significa tener una esperanza?** Nuestros alumnos se refirieron a ello de la siguiente manera: *“Para mí es creer que las cosas van a mejorar”* (Adriana). *“Para mí es creer que sucederá algo bueno, teniendo fe de que habrá una solución a nuestros problemas”* (Mary Carmen). *“Para mí la esperanza es tener fe, sobre algo que no ha pasado y confío en que algún día pueda pasar o cambiar mi futuro”* (Raquel). *“Tener esperanza sería tener un poco de paciencia para ver el resultado de algo, que ante todo puede ser positivo, teniendo cierta fe en un mañana mejor”* (María Elena)

Por último, en una pregunta que involucra asumir una conciencia cívica de los problemas colectivos de la comunidad y a la vez una preocupación por los procesos histórico sociales que han marcado nuestro contexto internacional se les planteó a los alumnos y alumnas la siguiente interrogación: **¿Qué significa para ti el lema “Piensa global, actúa local”?** Y contestaron: *“Primero conocer y después participar en el arreglo de problemas, proporcionando mi más modesta ayuda”* (Zulema). *“Que pensemos en general y actuemos en particular proporcionando nuestro apoyo y ayuda en donde sea necesario”* (Jesús). *“Para poder pensar en soluciones globales a problemas mundiales, hay*

*que empezar en donde vives y bajo que condiciones, para poco a poco ir abarcando un espacio más grande” (Milagros). “Que primero es importante pensar en lo que pasa en el extranjero, claro que sin dejar de pensar lo que pasa en tu país, así tú o yo poniendo un grano de arena podemos reducir el tiempo para solucionar los problemas y no se hagan tardados” (Maribel Audelia). “Que pienses en los problemas de todo el mundo, pero que actúes en tu país haciendo algo de provecho” (María Elena)*

Al ir desarrollando las diferentes actividades de aprendizaje relacionadas con los diferentes conflictos mundiales, nos detuvimos para hacer una reflexión sobre las recientes guerras del Golfo Pérsico, después de abordarlas en forma documental, se abordaron con una actividad complementaria viendo, analizando y comentando una película llamada *“Las tortugas pueden volar”*, esta actividad después de ser considerada de apertura, fue la que provocó mayor cantidad de opiniones con una amplia variedad de posturas individuales en torno a la presencia de los niños y las niñas en las guerras, lo que confirmó la preocupación e interés del estudiantado porque figuren en la historia y en sus libros de texto los grupos sociales tradicionalmente olvidados por la historia política, diplomática o bélica.

En este ejercicio se proyectaron, se analizaron y comentaron la presencia de los niños refugiados que huyen de la persecución y asedio del régimen de Saddam Hussein en la zona del Kurdistán, así como los impactos sociales de la invasión norteamericana, en estas dos recientes guerras del Golfo Pérsico. De igual manera se introdujo en ambos grupos de estudiantes una actividad en la que tenían que leer un diario de una niña (Zlata Filipovic) testigo-protagonista de la guerra en Bosnia en 1992, además de cuestionar los ataques serbios a la población civil en la extinta Yugoslavia, conjuntamente se analizaron algunos términos del vocabulario ligado a la guerra como el concepto genocidio, refugiado balcanización y limpieza étnica. En forma global se les pidió que emitieran su opinión sobre los efectos que produce una guerra en la convivencia humana.

*“Me gustó mucho la película por la historia en la que se desenvuelve las situaciones por las que pasan los personajes, de la historia hay algunos de los personajes a los cuales admiro por su valentía y liderazgo, como Kak “Satelite” por su influencia en el*

*pueblo y su gran interés por cuidar a los niños de los trabajos tan peligrosos que desempeñan, me sorprende la firmeza ante la vida tan cruel del niño discapacitado y mucha pena me produce la tragedia de la niña violentada durante la agresión del ejército de los Estados Unidos”.* (Luis Javier)

*“Una guerra produce abundantes cambios en la convivencia humana, debido a que por el miedo la gente vive un encierro obligado en su casa, quizá solo salen para hacer compras o cosas importantes, cuando los medios de comunicación como la televisión son destruidos, a veces se incrementa la comunicación de esta gente por internet ya que muchos se resisten a la opresión y a la guerra, publicando mensajes de información y auxilio, organizan redes sociales antiopresión para que sean escuchados por el mundo”.* (Lucero).

*“Yo creo que un niño en la guerra sufre demasiado, pues muchas veces se les lleva a pelear, otras veces quedan traumatados, no solo al ver como matan a otras personas incluyendo a sus familias sino también porque ellos son los mismos asesinos. Creo que los niños huérfanos de la guerra pronto toman responsabilidades que no les corresponden por su edad, como en convertirse en padres de sí mismos y de sus hermanos y todo en medio de una confusión sin poder entender lo que pasa. Esta reflexión me deja el diario de Zlata. Sobre la película pienso que estos niños son tesoros del mundo por la forma tan realista en la que actúan y los personajes que representan son estupendos”* (Domingo)

*“Pienso que cuando los niños viven una guerra, ante todo se convierte en un recuerdo imborrable en algo trágicamente inolvidable, aunque ellos no comprendan que es una guerra, ellos ven las preocupaciones de sus padres, y muchas veces no volverán a estar juntos con ellos, su vida no volverá a ser la misma, en el peor de los casos el ambiente de la guerra los absorberá, protegerse de los disparos, enseñarse a usar armas de fuego, a vivir en lugares alejados y a esconderse en los sótanos, a trabajar desactivando minas, como los niños iraquíes, pese a ello, se ve que hay una muy fuerte amistad entre los niños huérfanos de la guerra”* (Dianeth)

*“Todo esto para un niño es una experiencia terrible, inolvidable y difícil de sobrevivir, yo creo que ningún niño debe de vivir estas experiencias, ya que ellos no tienen la culpa de los conflictos de los adultos y de las naciones, desafortunadamente ellos son los más afectados, los niños piensan y saben que la vida ya no será la misma, ya que tienen que sacar fuerzas para seguir ellos solos en la vida, trabajando y buscando alimento”* (Mariana).

*“Cuando hay una guerra la gente se llena a la vez de odio y miedo, comienza a refugiarse y a salir huyendo de las ciudades peligrosas, se angustian y desesperan, también van perdiendo la fe y la esperanza y lo único que quieren es que acabe el sufrimiento, muchas personas después de una guerra acaban con graves heridas o mutilaciones, pero también con heridas psicológicas y emocionales, desafortunadamente su vida jamás vuelve a ser igual”.* (Nora).

*“Yo pienso que aunque las personas queden vivas después de una guerra, quedan con heridas emocionales muy profundas por estos hechos inhumanos, en conclusión pienso que las guerras por su brutalidad, son un mal innecesario, no solo por las vidas que arrebató, sino también por las vidas que cambió.”* (Itzia Berenice)

*“Estados Unidos se aprovecha que tiene más poder que Irak, por eso ataca a estos países sin proponer diálogo para llegar a un buen acuerdo social, en una guerra la vida es muy triste y llena de rencor al saber que a causa de ella mueren familias enteras”.* (María Elena).

*Creo que los problemas son más difíciles para los niños no durante la guerra sino después de esta, huérfanos, tienen que trabajar para alimentarse, ayudar a recuperar la ciudad donde viven, después de terminar la guerra los pobres niños quedan traumatizados, con todo lo que han visto y vivido, en mi opinión creo que es muy difícil de recuperarse y admiro a esos niños que no se dan por vencidos, es así como se construye una esperanza, con voluntad de salir adelante”* (Milagros).

*“Mientras que los conflictos sean causados por intereses políticos, religiosos o económicos nunca va a importar la gente común y menos los niños, porque esos líderes solo quieren tener poder, la violencia de los conflictos armados es terrible pues a los niños en vez de enseñarles algo positivo, solo los perjudica más, quitándoles su infancia ya que solo ven actos sangrientos y ataques en contra de personas inocentes, por eso genera en ellos, confusión, odio y rencor. Creo que los niños no comprenden el porqué se atacan unos con otros y no saben si está bien o está mal o si deben imitarlos usando armas. Hay tantos niños que quedan mutilados o muertos que pocas esperanzas tienen de sobrevivir en una guerra como esta, que pena y eso que dicen que son el futuro del mundo” (Carlitos).*

*“La guerra suele ser una situación difícil de comprender para los niños, puesto que ellos solo la viven desde los efectos violentos que produce, sin entender al mismo tiempo las causas que la provocan, porqué simplemente no tienen nada que ver con ella. No sabemos realmente que efectos pudiera provocar la violencia extrema de los conflictos armados en los niños, quizá sea depresión, desesperación, temor, rencor o reproducción de la violencia o quizá cuando sea mayor esta experiencia sirva para buscar vivir en un ambiente de paz y seguridad”. (Alejandra).*

*“Para mí la película de “las tortugas pueden volar” representa una muestra de esperanza en medio de una realidad cruel e inhumana, que a pesar del drama, horror y el dolor vivido en una guerra la fantasía de la esperanza y la paz son posibles”. (Omar).*

Sobre la guerra de E.U. contra Iraq (1991), se solicitó de forma complementaria al alumnado que se consultara cuáles eran realmente los intereses de E.U. en la zona del Golfo Pérsico y que lo expresaran desde un punto de vista crítico en una breve explicación. *“El 16 de enero de 1991, Estados Unidos inició la operación “Tormenta del desierto”, contra el pueblo Iraquí, en la que se desencadenó todo el poderío militar de la mayor potencia imperialista del planeta y de sus aliados, contra un país pobre pero estratégico y rico en petróleo, las fuerzas armadas atacaron a Iraq y destruyeron gran parte de su ejército con el pretexto de liberar a Kuwait y restaurar la paz y la democracia. Restablecer ese “orden” no tenía nada que ver con liberar a Kuwait ni a su pueblo. La invasión restauró*

*un gobierno represivo impuesto por las potencias imperialistas para extraer el petróleo del Medio Oriente. Estados Unidos libro una batalla salvaje y asesina contra Iraq, se inició con un enorme bombardeo, seguido de una guerra terrestre, con ello George Bush padre anunció un nuevo orden mundial al observar que su rival de décadas la Unión soviética, se había desmoronado, y la guerra en el Golfo Pérsico fue la oportunidad para establecerse como una superpotencia mundial” (Dolores).*

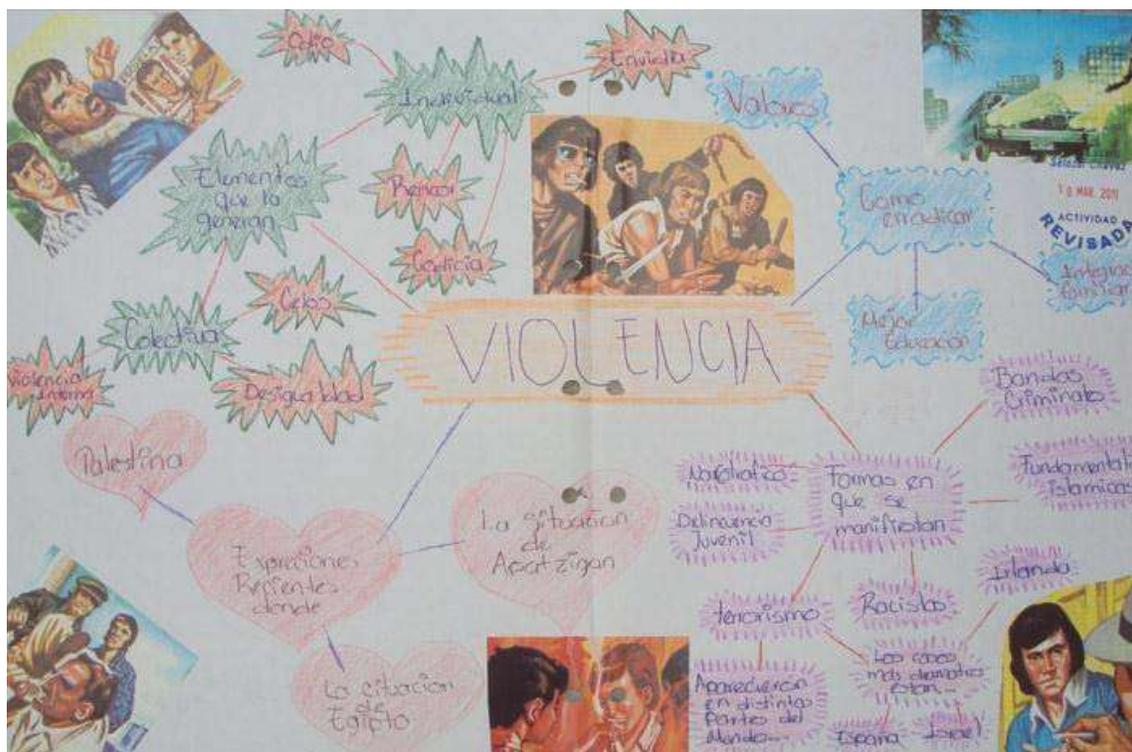
También no queríamos dejar pasar un comentario sobre las actuaciones del grupo de teatro MPDL (Movimiento por la paz) la cual es llamada por ellos “Acción de calle” y que representan manifestaciones histriónicas en defensa de la paz y en denuncia de la guerra. *“Pienso que este grupo actúa así, en forma callejera para hacer conciencia y darnos cuenta de los conflictos que hay en el mundo generados por la violencia de las personas, las guerras y otro tipo de peleas. Pero nos demuestra que a la mayoría de la gente no le interesa lo que está sucediendo y muchos de ellos ignoran la actuación del grupo y posiblemente hasta lo que ocurre en otras partes del mundo. La actuación de estas personas es para reflexionar y no dejar pasar como algo sin importancia los problemas del mundo”.* (Laura).

*“El grupo teatral MPDL (Movimiento por la paz), es una organización de desarrollo, acción social y ayuda humanitaria, conformada por personas que trabajan por la construcción de la paz. Pienso que son importantes estos movimientos que luchan por la paz, porque nos hace pensar y reflexionar sobre este tema utilizando la actuación en las calles. Al informarnos de esta manera tan original cambia nuestra manera de pensar y podemos contribuir o ayudar a mejorar el mundo en el que vivimos. Nos hacen ver lo mal que están las relaciones humanas en el mundo, creo que sin su participación mucha gente a la que exponen sus obras de crítica a la guerra seguiría en el desinterés y la apatía por lo que ocurre en otras partes del mundo”.* (Nora).

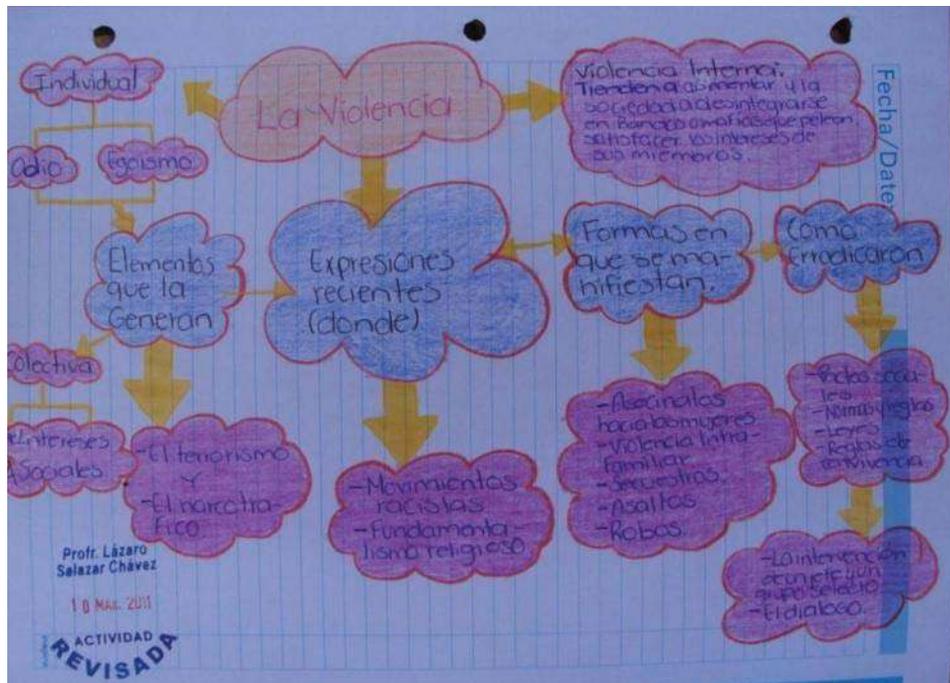
Consideramos que estas actividades de aprendizaje fueron incorporándose en forma combinada para fortalecer los aprendizajes de carácter actitudinal, pero en el momento de preparar un terreno propicio de valores que hubieran sensibilizado su comportamiento,

recurrimos a la incorporación de estrategias de enseñanza que fortalecieran los aprendizajes procedimentales, es decir cómo pueden ingresar al procesamiento, dosificación, comprensión y explicación de los saberes históricos, para ello se emplearon las acciones llevadas a cabo por el historiador, pero a una escala de entendimiento juvenil, sin pretender instruir todas las funciones y habilidades metodológicas que desempeña este profesional, siempre fueron recomendaciones elementales y muy someras, como inmediatamente incentivar y empujar el hábito de la lectura, considerando que es una de las cualidades procedimentales básicas para acceder al conocimiento de la historia como disciplina científica, aunado a ello se procuró la crítica de fuentes históricas, empleando ejercicios intelectuales como de descripción, clasificación, comparación, síntesis, orden cronológico, ubicación geográfica, conceptualización, reflexión colectiva, interpretación personal y redacción de textos (Breves reseñas, resúmenes, esquemas, cuadros comparativos, mapas conceptuales)

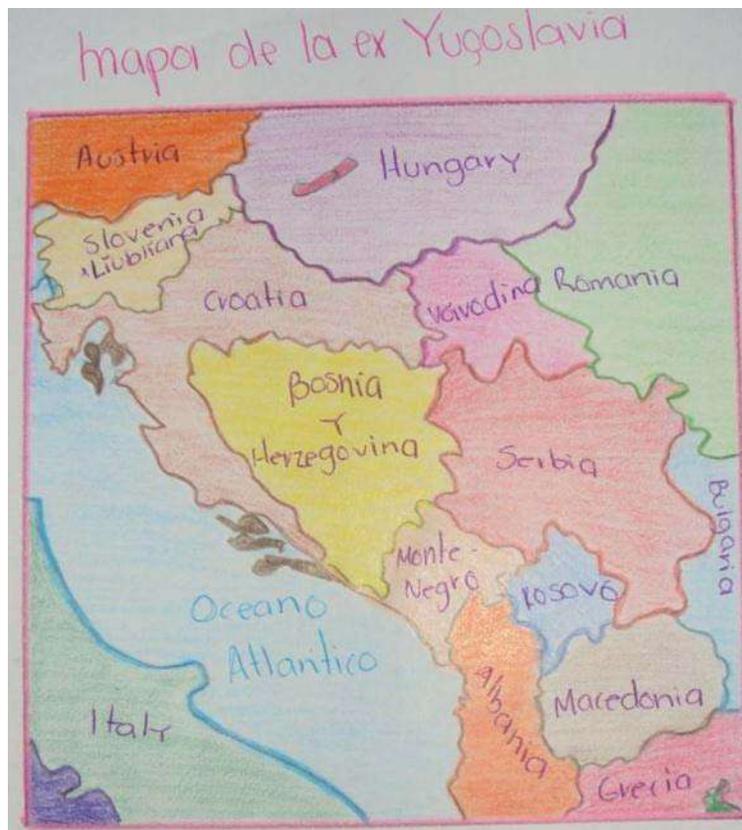
#### MAPA CONCEPTUAL



#### MAPAS CONCEPTUALES



MAPA GEOGRÁFICO



Los alumnos y alumnas manifestaron en forma y contenido sus particulares maneras de abordar los contenidos, nos referimos sobre todo a la particular opinión en la que se expresaron en forma gráfica y escrita.

En otro aspecto no se desatendió el carácter conceptual y factual de los contenidos históricos, se comenzaron definiendo términos como violencia, conflicto, conflicto regional, conflicto nacionalista, conflicto global, guerra, terrorismo, dialogo, acuerdo, “limpieza étnica”, migración, racismo, xenofobia, genocidio y balcanización.

Por razones de impedir hacer una apología de los innumerables trabajos escritos presentados por el alumnado, sólo se han seleccionado algunos ejercicios y solo algunas opiniones al azar, considerando que el hecho de incorporar todos los puntos de vista nos haría caer en la masificación de resultados, por eso solo opinaremos sobre otras tres actividades de aprendizaje más y posteriormente haremos un balance global de la aplicación.

Al abordar algunos movimientos sociales que reivindican los derechos ciudadanos, de la minorías étnico-raciales, religiosas, lingüísticas o políticas, tuvimos que detenernos para enfrentar algunos conflictos raciales en el mundo y se revisaron primero, con definiciones conceptuales, y se colocaron en su justa dimensión temporal y espacial, se plantearon algunos cuestionamientos abiertos, con el fin de abrir el abanico de comentarios. La actividad giró alrededor de la lectura “La violencia contra los extranjeros en Alemania”. Este documento, tan sólo sirvió de guía para ampliar el debate y los comentarios, al respecto se dijo lo siguiente:

A) Rubí, comenzó atendiendo conceptualmente los siguientes términos:

**\_Segregación:** *Hace referencia a apartar, separar a alguien de algo, de esta manera el segregacionismo es aquella política que separa, excluye y aparta a grupos sociales como tales, como son las minorías raciales, las mujeres, los homosexuales, las minorías religiosas y las personas incapacitadas.*

**\_Neonazi:** *Es un término que se utiliza para designar a los movimientos posteriores a la segunda guerra mundial, que continúan apoyando o difundiendo las ideas del Nazismo.*

***Xenofobia:** Es el odio y rechazo a los extranjeros, con manifestaciones que van desde el rechazo más o menos manifiesto, el desprecio y las amenazas, hasta las agresiones y asesinatos.*

Posteriormente se plantearon algunos cuestionamientos reflexivos

¿Qué entiendes por el término discriminación?

*\_ Para mí es como un rechazo a las personas, por el color de su piel, por su religión, por su nivel educativo o por el lugar de donde sean.*

¿Crees que en México existen fenómenos y relaciones racistas?

*\_ Si*

¿Cuáles?

*\_ Pueden ser el rechazo a las personas de bajos recursos económicos, de educación baja, o también a las personas de color de piel oscura, o las personas que tienen incapacidades.*

Finalmente se plantearon preguntas relacionadas con el texto de “la violencia contra los extranjeros en Alemania”

¿Cómo ha influido la migración en la intensificación de las relaciones racistas en contra de asiáticos, africanos y latinoamericanos en Europa?

*\_ Ha provocado un incremento en el número de trabajadores huéspedes extranjeros, y a la vez a crecido alarmantemente el desempleo entre la población juvenil europea, compitiendo con los extranjeros por los empleos, además influye de que lleven costumbres, idiomas y culturas diferentes a Europa, lo que genera que los inmigrantes sean incomprendidos y agredido, creciendo los ataques violentos en su contra.*

B) Ángel se le cuestionó:

¿Qué entiendes por el concepto racismo?

*\_ Es una diferenciación que se hace contra una persona por ser negro, indio, asiático o latino.*

C) Se le preguntó a la Alumna Adriana:

¿Qué entiendes por el concepto racismo?

*\_ Lo que yo entiendo es que este término se le da a un conjunto de acciones que hacen un grupo de personas, como criticar, menospreciar o rechazar a grupos étnicos minoritarios.*

¿Crees que en México existen fenómenos y relaciones racistas?

*\_ Sí*

¿Cuáles?

*\_En México se discrimina por la economía, por el lugar de origen, por el dialecto o las costumbres, por las diferencias y preferencias sexuales, por los rasgos o características físicas, por su forma de pensar y su forma de vestir.*

D) Xitlalli nos comenta al respecto

*\_ ¿Encuentras alguna relación entre los actos de discriminación que sufren los migrantes en Europa, con los migrantes mexicanos que viven en EUA?*

*\_ ¿Cómo es esta situación?*

*\_ Si hay mucha relación, es algo similar. ya que es muy clara las agresiones de menosprecio que se hacen a los mexicanos y a los negros, siendo muy marcado el racismo en este país, pues la situación que hay en EUA es que no quieren a los mexicanos y menos si son indocumentados “mojados”.*

*\_ ¿Qué entiendes por el termino racismo?*

*\_ Es la discriminación que se le da a las personas que son de un color oscuro, para mi el racismo es un acto de violencia hacia los demás y se me hace algo tonto, ya que los que discriminan son humanos iguales a las personas discriminadas.*

*\_ ¡De verdad que no entiendo esta situación!*

*\_ ¿Qué comentario te merecen las personas que discriminan?*

*\_ ¡Creo que son ignorantes las personas que discriminan!*

E) Se cuestionó a Alexis:

*\_ ¿Cómo actúan las bandas de jóvenes neonazis en Europa en contra de las minorías raciales?*

*\_ Las bandas de jóvenes neonazis actúan perpetrando ataques violentos contra los extranjeros.*

*\_ ¿Encuentras alguna relación entre los actos de discriminación que sufren los migrantes en Europa, con los migrantes mexicanos que viven en EUA?*

*\_ Si, por ejemplo he escuchado recientemente que las leyes o decretos que se intentan aprobar en el estado de Arizona, atentan contra las libertades de los inmigrantes, violando sus derechos, al ser considerados delincuentes y no solo de mexicanos, sino también de colombianos, guatemaltecos, hondureños y de todas partes de Centroamérica y del sur de América, ahora por eso muchos mexicanos se regresan para acá.*

F) Al cuestionar a Arcelia comentó:

\_ ¿Qué entiendes por el termino racismo?

\_ *Es la discriminación o rechazo de diferentes grupos sociales hacia otros ya sea por su origen racial o por las costumbres que tienen cada pueblo.*

\_ ¿Crees que en México existen fenómenos y relaciones racistas?

\_ *Si, muchas veces y en varios lugares*

\_ ¿Cuáles?

\_ *Las agresiones y discriminación a los pueblos indígenas.*

Nota: Esta fue la única alumna que hizo referencia a la discriminación de los indígenas en México, los demás la ignoraban o la dejaron pasar.

G) Zulema al respecto opina lo siguiente:

\_ ¿Cómo ha influido la migración en la intensificación de las acciones racistas en contra de africanos, asiáticos y latinoamericanos en Europa?

\_ *Al crecer el número de trabajadores extranjeros crecieron en Europa las manifestaciones de rechazo hacia ellos, quizá porque los europeos siempre han buscado ser superiores a los demás cultivando una raza blanca y pura, en donde no estén presentes en su convivencia los negros, los latinos, los asiáticos y en general todos los extranjeros, por eso no aceptan a los emigrantes de otros países. Esto se ha agudizado más en la Alemania Oriental, a donde después de la reunificación, creció mucho el desempleo y creo que los trabajadores extranjeros por menores salarios son contratados y dejan sin empleos a los jóvenes alemanes que no se rebajan a tomar los trabajos que si aceptan los inmigrantes, molestandoles esta situación.*

\_ ¿Cómo actúan las bandas de jóvenes neonazis en Europa contra las minorías raciales?

\_ *Después de ser dispersados y controlados los radicales derechistas por la policía, se descubrió que realizan ataques a los hostales para extranjeros y hacen “cacerías nocturnas”, recorren las calles armados, con macanas, piedras, bolas de acero, botellas y bombas molotov.*

\_ ¿Qué fuerzas se han unido en la Europa del moderno occidente para promover el surgimiento de estos grupos neonazis y sus ataques a las minorías extranjeras en las comunidades Europeas?

\_ *Los líderes políticos de derecha y algunos grupos extremistas*

\_ ¿Qué opinión tienes acerca de las personas que cometen estos ataques racistas a los trabajadores extranjeros y que muchos de ellos son menores de edad?

\_ *¡Pues creo que es importante primero ver como es el lugar donde viven y cuáles son las condiciones de vida de estos jóvenes, yo repruebo estos actos de violencia y más aun cuando se trata de gente que muchas veces es buena y solo busca el trabajo que en su país no encuentra!*

\_ ¿Porqué parece estar ausente la tolerancia en muchas de las comunidades de la antigua Alemania Oriental?

*¡Porque desde hace mucho tiempo han existido muchos movimientos racistas, que buscan defender una raza pura, y los propios habitantes alemanes han sido incapaces de erradicar estas conductas tan agresivas que siguen presentes hoy en día!*

\_ ¿Encuentras alguna relación con la discriminación que viven los migrantes mexicanos en EUA? ¿Cómo vez esta situación?

\_ *Si, si hay relación entre los dos casos, porque es una situación muy parecida, son dos países muy poderosos y ricos y en los dos rechazan a los trabajadores extranjeros, en EUA no se quiere a los inmigrantes mexicanos, no solo el gobierno, sino también muchos ciudadanos americanos discriminan a las personas indocumentadas, expulsándolas de su territorio de diversas maneras.*

\_ ¿Qué comentarios te merecen las personas que discriminan?

\_ Para mi es absurda esa actitud, seguramente se trata de gente sin educación y que no han aprendido a convivir con otras personas diferentes a ellos.

#### H) Opiniones de Nora

\_ ¿Qué entiendes por el término racismo?

\_ *Es la discriminación a las personas que son diferentes por su color de su piel, por su manera de pensar, por sus creencias religiosas o por su situación económica, por otras personas que se creen ser mejores y superiores.*

\_ ¿Crees que en México existen relaciones y fenómenos relacionados con el racismo?

\_ Sí

\_ ¿Cuáles?

\_ *Cuando en algunas ocasiones, las personas hacen menos a los demás, por su apariencia física o en su forma de comportarse.*

I) Alejandro Eugenio describe algunos conceptos:

**Segregación:** *Bueno yo encontré que se trata de una actitud discriminatoria y racista de una comunidad que consiste en separar y excluir de la sociedad, a un grupo de personas que pertenecen a una etnia o religión diferente.*

**Neonazi:** *Partidario o seguidor del Neonazismo, en realidad se trata de un grupo de individuos que repudian violentamente a todos los extranjeros y que no solo se encuentran en Alemania sino en diferentes partes de Europa y del mundo.*

**Xenofobia:** *Es el Odio, Repugnancia u hostilidad a los extranjeros.*

J) Raquel opina:

\_ ¿Crees que en México existen relaciones y fenómenos racistas?

\_ Si

\_ ¿Cuáles?

\_ *La discriminación de la gente de la ciudad hacia los pueblos indígenas, mucha gente los considera inferiores, ignorantes, sucios y de lenguas extrañas e incomprensibles.*

Nota: Esta fue la única alumna que en el tema del racismo en México, identificó que existe una discriminación hacia los indígenas, los demás lo omitieron, lo ignoraron, o lo dejaron pasar. La mayoría de los estudiantes definieron correctamente el concepto racismo, se contextualizó en el mundo y en México, pero cuando fueron descubriendo los diferentes tipos de discriminación existente en México, lamentablemente se desconoció el ejercido hacia los indígenas. Inclusive resaltaron la discriminación religiosa, la de género, la económica, la lingüística, y hasta la de las “tribus urbanas”.

En un último ejercicio que incorporamos para su posterior análisis fue la simulación-dramatización estudiantil del conflicto Árabe-Israelí, este se preparó dividiendo al grupo en dos sectores que expusieron las causas del conflicto sustentadas en los criterios de cada uno de los grupos políticos, sociales y religiosos involucrados. Se diseñó un breve discurso de una cuartilla en el que se exponen las versiones de judíos como de musulmanes por ejemplo. Al finalizar la discusión se interpusieron comentarios reflexivos en torno al fundamentalismo religioso y se concluyó cuestionándolos con la pregunta ¿Qué valores y principios deberían de intervenir en las relaciones entre los pueblos que enfrentan conflictos

religiosos. Estos son algunos de los textos escritos que se plantearon en un debate dramatizando el conflicto Árabe-Israelí, entre dos posturas diferentes:

*“Nosotros los Árabes, vivimos aquí desde hace siglos, por lo tanto tenemos más derecho a quedarnos en Palestina y a desalojar a los judíos, no pueden seguir en Palestina, tomando nuestros recursos naturales y matando a los pueblos musulmanes del Medio Oriente”.*

Sobre las causas del conflicto: *He descubierto que los judíos supervivientes del Holocausto cometido durante la Segunda Guerra Mundial, siguieron su partida (Éxodo) por múltiples caminos. Muchos de ellos marcharon hacia Palestina, donde la comunidad judía había ido creciendo constantemente desde su primer asentamiento en 1880. En 1947 la oleada de judíos supervivientes del nazismo elevó su número a 600.000 y meses más tarde la ONU votó la partición de la zona en dos estados uno árabe y otro judío. Dicho plan fue aceptado por los judíos y rechazado por los Árabes, quienes en la lucha posterior resultaron derrotados, estableciéndose así el estado de Israel el 14 de mayo de 1948.*

Sobre los valores que deberían de intervenir en las relaciones de los dos países: *Considero que la convivencia entre dos pueblos con culturas y religiones tan diferentes es muy difícil y más cuando es en un territorio tan pequeño y hay tantos habitantes, me cuesta trabajo darle la razón a uno o a otro, porque los dos han sido pueblos que la han pasado muy difícil, creo que un valor que se debiera de cultivar entre ellos es el del respeto, no solo a sus creencias religiosas sino también a su territorio. (Nora).*

*“Nuestro pueblo el judío, no permitirá que la barbarie de los estados musulmanes se apodere de la tierra prometida que Dios nos ha concedido, no es posible que no sepan que esta tierra nos pertenece, y son ustedes los árabes los principales invasores y no nuestro pueblo. Ya por decreto la ONU estableció que esta será la patria nuestra. Porque ya no es justo que sigamos siendo perseguidos como lo fuimos primero por los egipcios, de los cuales huíamos de la esclavitud, después de los campos de concentración y asesinatos de los nazis y ahora deseamos que termine la persecución de ustedes los árabes ya que ahora en la actualidad hemos encontrado por fin un lugar para vivir”*

Sobre las causas del origen del conflicto: *Porque los EUA se metieron para resolver la repatriación de tantos judíos y esto molestó a los pueblos árabes.*

Sobre los valores que deberían de intervenir en las relaciones de los dos países: *Debería de ser la cooperación y la pacífica negociación entre las diferentes naciones de la zona del Medio Oriente.* (Maribel).

*“Yo soy un árabe, que tiene su hogar en Palestina, y reconozco que los judíos vivían antes aquí, pero eso hace mucho tiempo atrás, quizá hace mas de 2000 años. Pero después de la dominación romana, nosotros luchamos por recuperar nuestras tierras, ahora que vivimos aquí creemos que nos pertenece y no tienen derecho a desplazarnos, solo porque un grupo de naciones que encabezan los Estados Unidos, están apoyando a los judíos para que regresen protegidos a nuestras tierras, pero no se las daremos”.* (Jesús Alejandro).

Sobre los orígenes del conflicto: *“Este se da por el éxodo de los judíos por todo el mundo, pero se hace mas fuerte cuando se adueñan de la región de Palestina. Para comprender desde un principio en que se basa este interminable conflicto, vale la pena tener en cuenta cuatro cosas, primero el territorio, la región de Palestina hogar de muchos pueblos árabes ha sido ocupada por los judíos, segundo el poder imperialista de EUA, creando un estado nuevo, Israel, tercero, enfrentamientos étnicos y religiosos, diferencias entre judíos musulmanes y cristianos. Y finalmente los recursos, el control del agua, el petróleo y la salida al mar Mediterráneo”.* (Jorge Luis).

Sobre los valores que debieran de fortalecer ambos pueblos (Árabes y Judíos): *“Creo que los valores más indispensables para este tipo de situaciones es el entendimiento a las diferencias, la concordia para firmar acuerdos y la paz para ponerle fin a la guerra”.*

Opinión: *“Creo que los árabes tienen todo el derecho de defenderse y levantarse en armas ya que son habitantes originarios no solo de la península arábiga, sino pobladores de palestina y todo el medio oriente, además si los judíos ya vivían en Europa no tenían porqué regresar a una tierra que ya no les pertenecía desde hace muchos años”.* (Dianeth).

En esta actividad (debate) se tocaron conceptos como la intolerancia y la necesidad o ambición por un territorio, el Holocausto Judío, las complicaciones de la población refugiada en su falta de habitad, se descalificó el arribismo y oportunismo de las

autoridades del estado y el ejercito Israelí, también el fanatismo religioso musulmán y la actitud entrometida de las potencias militares en el conflicto.

La última actividad que deseamos describir a partir de la opinión del estudiantado son los comentarios emitidos a un conjunto de cartas enviadas por los soldados norteamericanos, destacamentados en el frente de batalla durante la ocupación militar del ejército de los EUA en Vietnam durante el periodo de 1967 a 1972, a sus familias en Norteamérica. En esta actividad deseamos observar como los alumnos conciben el sufrimiento de un soldado, que la historia tradicional lo califica como un invasor de una potencia mundial, se trata de evaluar la condición humana en medio del conflicto armado, independientemente del lugar donde se esté en la historia.

*“Las cartas expresan los estados de ánimo de desesperación, angustia, estrés, y sentimientos encontrados, de frustración y confusión de los soldados norteamericanos que viven una guerra que no la sienten suya, pero que por los efectos de la guerra se lamentan de ella, por el sufrimiento que provoca y la incertidumbre que tienen al estar en un lugar tan distante del cual quizá no pudieron regresar a casa” (Raquel).*

*“Mi comentario es que para ellos (soldados) es difícil ya que con el miedo a morir, el dejar a sus familias, sin poder estar por ellos, sin saber que les llegan las cartas o si se extravían en el camino, sienten una angustia inmensa que no pueden explicar ya que luchan contra su propia voluntad de querer permanecer en la guerra. Consumen drogas para tener fuerza de matar, un hombre en su sano juicio no cometería tantos crímenes. Las cartas muestran una actitud negativa hacia ellos mismos, porque piensan que no ganarán la guerra, el ánimo entre ellos es de una esperada derrota”. (Dianeth).*

En este resumido capítulo expusimos en forma somera a manera de transcripción, algunas de las opiniones estudiantiles en relación a los conflictos contemporáneos, vividos por la población civil, por los ciudadanos comunes y corrientes, por los hombres y mujeres olvidados “excluidos” de la historia. Así recolectamos una cantidad amplia de solo algunos de estos contenidos tratados en la Unidad Didáctica, sabemos que sería una labor ardua y

exhaustiva y quizá innecesaria si hiciéramos una recopilación total de todos los productos de aprendizaje de las distintas actividades, por tales motivos solo nos remitimos a realizar una selección, la cual nos permitió plantear en el siguiente apartado nuestra apreciación, descripción e interpretación. Con los diferentes comentarios del alumnado, hicimos una valoración para clasificar sólo aquellos en donde se deja ver un cambio cognitivo (Conceptual o factual), pero también se eligieron los ejercicios que se apegaron a las instrucciones procedimentales solicitadas, por último, se consideró el empleo, dominio y aplicación de algunos valores individuales como la dignidad, la clemencia, la compasión, la disciplina, la aceptación, la integridad, la verdad y la honestidad, la sinceridad, la piedad, la congruencia y la prudencia algunos valores producto de la convivencia como el respeto, la amistad, la tolerancia, la solidaridad, la cooperación, la concordia, la colaboración y la inclusión y algunos valores ciudadanos como la justicia, la paz, la igualdad, la seguridad, la democracia, la fraternidad, la libertad, la gobernabilidad y el orden, con ellos pudimos observar sus cambios en sus actitudes.

#### 4.3 INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS OBTENIDOS, TRAS EL EJERCICIO OPERATIVO- EXPERIMENTAL EN EL AULA.

Consideramos que después de la aplicación de nuestro instrumento didáctico-pedagógico para la enseñanza de la Historia Universal Contemporánea, encontramos por principio de cuentas algunos importantes cambios, que se manifestaron en diferentes contextos, inicialmente nuestra práctica docente y en forma aunada en el aprendizaje de los estudiantes, estos cambios fueron significativos pues los percibimos en los aspectos cognitivos, procedimentales, conceptuales y conductuales.

El reconocer que esta Unidad Didáctica provocó modificaciones conductuales, cognitivas y procedimentales sobre los educandos a quienes se les aplicó, implica reconocer que sí removió las convencionales y tradicionales formas de aprendizaje de la historia, ante ello procuramos ser lo más objetivos posibles y evitar elogiar los resultados de la aplicación, sin presunciones y halagos podemos presentar y aportar una posibilidad

alternativa de enseñanza de la historia, la cual se sustente en la más clara e imparcial información, sujeta a nuestras experiencias docentes en el aula.

Cuando se tuvo el primer contacto educativo con los dos grupos de estudiantes y se hizo el planteamiento de conducir el camino del aprendizaje de la historia a partir de los tres ejes teóricos planteados (Concebir la historia primero como un proceso conflictivo y dialectico, segundo, como una historia que recoge las voces de la población civil, y tercero abordar al mundo contemporáneo, no a partir del pasado, sino del presente mismo en una postura regresiva al pasado), encontramos aceptación y beneplácito, la razón expuesta fue muy simple: nuestros estudiantes jamás habían abordado la historia desde estas perspectivas, que en realidad no son postulados de una reciente moda didáctica e historiográfica, al contrario datan de hace unos 40 o 50 años atrás, lo que pasa es que existe casi de manera generalizada una práctica docente de la historia sustentada en viejos modelos tradicionales que obligan a la memorización absoluta de grandes episodios de la historia europea y norteamericana (discurso en el que prevalece un eurocentrismo y visión posmoderna y occidentalizada del mundo contemporáneo).

Pero cuando se hizo el planteamiento de reestructurar los contenidos, sobre todo los conceptuales y factuales, se mostró el creciente interés por abordar temáticas recientes de la Historia Contemporánea. En estos contenidos, los estudiantes encontraron empatía por considerarlos parte de las problemáticas cotidianas del mundo entero y que muchas de ellas tienen una repercusión en su contexto social y familiar.

Estamos conscientes que la incorporación exclusivamente de contenidos novedosos y atractivos para el estudiante no es suficiente para generar un aprendizaje que le signifique algo en la vida; el aprendizaje de toda disciplina es muy relativa, sin embargo generamos una conciencia estudiantil de evitar dominar memorísticamente un conjunto de conocimientos destinados a ser depositados en un examen, además de que incorporamos esa variedad de contenidos a través de ejercicios de aprendizaje que repercutieran a su propia concepción de la realidad, es decir, la del adolescente. Por otra parte se consiguió que con la adquisición de estos conocimientos sirvieran para configurar una visión y un

método de análisis de la realidad pasada, conjuntamente se desarrolló una conciencia crítica y favorecimos el desarrollo de sus capacidades de comprensión y expresión.

Enfrentamos también dificultades, por ejemplo algunas propias del desarrollo cognitivo de los adolescentes, las cuales tuvieron que ver con que no todos los estudiantes a pesar de que en su mayoría tenían 15 años, y aparentemente todos habían alcanzado el estadio del pensamiento operacional-formal, estos no representaban esa habilidad del conocimiento que consiste en desarrollar abstracciones teóricas. Por ejemplo no era posible encontrar una descripción concreta en el espacio y en el tiempo pasado. Muchas veces los alumnos independizaron diversos datos históricos de las explicaciones abstractas, cobrando sentido a partir de sus comentarios personales y no sujetos a redes conceptuales y postulados teóricos, esto nos demostró que en las experiencias de aprendizaje vividas por nuestros alumnos al tener contacto con un conjunto de saberes disciplinares, aun han desarrollado un pensamiento operacional-formal incompleto.

Descubrimos por otra parte que no es suficiente con que se realicen excelentes explicaciones temáticas mediante el uso diversificado y atractivo de materiales didácticos (textos, esquemas, películas, diapositivas), si no exigimos la resolución de ningún problema, es aquí donde el alumno no se ve obligado a realizar operaciones de tipo formal, sino simplemente se les condicionan dos habilidades cognitivas, recordar y pensar.<sup>102</sup> Por eso recurrimos a la incorporación de actividades que le comprometieran a investigar y a resolver un problema de investigación sencillo, pero problema al fin, que por su propia iniciativa, creatividad, e interés recurrieran a fuentes y formas de recopilación, interpretación y exposición de avances y resultados.

Se hizo hincapié en algunos hábitos de estudio, como la lectura y la redacción de textos, el uso del diccionario para la definición de conceptos, se aprovecharon las habilidades que como generación de una era digital poseen los adolescentes en esta época, para confeccionar diversos productos de aprendizaje en forma electrónica. Se estimularon

---

<sup>102</sup> Carretero, Mario *et. Al.*, *Op. Cit.* p. 175.

algunos ejercicios intelectuales como el de comparación-relación, descripción, clasificación, interpretación, ubicación geográfica y cronológica, análisis y síntesis.

Por otra parte se dieron amplias oportunidades de expresión oral, las cuales estuvieron sujetas a técnicas de enseñanza como la lluvia de ideas, el debate, la exposición oral, la opinión oral individual y colectiva, así se dio oportunidad al alumnado de que vertieran todas sus preconcepciones acerca de la violencia, el conflicto, la guerra, la paz, el desarme, el dialogo, comentando sin restricciones y con amplias libertades y en ocasiones hasta con anarquía los ejes temáticos en cuestión, desencadenándose amplias discusiones. Sin embargo después de haber “bañado” el ambiente con su lluvia de ideas (*brainstorm*), se orientó el trabajo para evitar aseveraciones tendenciosas e incongruencias que caigan en posturas en donde se hagan apologías de la cultura de la violencia, como un hecho natural y normal de nuestros tiempos. Se antepuso por parte nuestra y de ellos un discurso que defiende la cultura de la paz y de la convivencia conflictiva en la diversidad social. Reconocieron el concepto, las formas en que se manifiesta y las formas en que se erradica la violencia, más aún se hizo un selectivo conjunto de procesos históricos conflictivos de la historia reciente que sirvieron de referencia para contextualizar nuestra realidad presente.

Pero se llegó a la conclusión que la convivencia humana no puede estar sujeta a un ambiente de pasividad y tranquilidad permanente, sino a un ambiente en donde también se comparten constantes e incómodas relaciones conflictivas entre los seres humanos, estas variadas actividades incitaron a los estudiantes a realizar juicios de valor sobre la naturaleza humana, juicios sobre el comportamiento social envuelto de relaciones coincidencias y contradicciones, tendientes a enfrentamientos armados en su escala de mayor agudización y conflictos que son llevados al terreno de confrontaciones verbales, pero tendientes a resolverse a partir del acuerdo y la concordia.

Se hicieron análisis de la dimensiones del pasado, tomando como eje referencial el principio teórico de temporalidad, siempre anteponiendo la realidad social presente, ello se resolvió con sencillos ejercicios cronológicos como líneas del tiempo comparadas en forma sincrónica y diacrónica, en ellas los alumnos y alumnas expusieron diferentes procesos de

descolonización en Asia, África y América Latina, a donde se desarrollaron las diversas rebeliones de liberación nacional. Y la comparación con la actualidad fue permanente, como una posibilidad de comprender muchos procesos históricos complejos del pasado, por ultimo en esta parte del manejo del tiempo histórico, se recurrió a la determinación causal de la historia a partir de fundamentos multifactoriales, es decir considerar que el cambio histórico está sujeto a variables económicas, ideológicas, políticas o culturales.

Gracias a la elaboración de una amplia gama de materiales didácticos y actividades de aprendizaje, consideramos que se ha logrado el objetivo de diversificar la forma de incorporación de los contenidos programáticos, pero esta variada selección se hizo en función de las capacidades cognitivas y necesidades estudiantiles que poseen los jóvenes de bachillerato, así como en función de sus intereses como adolescentes de 15 y 16 años. Las actividades que involucran la presencia de niños, mujeres, estudiantes, migrantes, trabajadores, son actividades que resultaron detonantes de expresiones de empatía con estos grupos de la población civil, ciudadanos comunes y corrientes, similares a ellos, a sus familias o a la gente de su comunidad. Por otra parte estas actividades de aprendizaje favorecieron el manejar con soltura un vocabulario de conceptos abstractos y por otra parte cada ejercicio de aprendizaje estuvo planteado en función de sus problemáticas cercanas o sus experiencias personales, lo que provocó una apropiación fluida con pocas complicaciones en su asimilación e interpretación. Cuando estas fueron resueltas se mostró un considerable compromiso social, cuando afirman, opinan y aseguran coincidir con las condiciones que vive el pueblo, confirmamos que estas actividades no deseamos formar un culto historiador, sino favorecer a la formación de un ciudadano.

Pero ¿cómo confirmamos efectivamente que estamos forjando la ciudadanía en el aula con esta propuesta didáctica? Sabemos que la escuela no es el único sitio en donde se facilita la formación de un ciudadano, pero ésta es un excelente espacio en donde se configuran muchas de sus conductas adultas futuras. El aprendizaje de la Historia por si sola, tampoco construye la ciudadanía, pero sabemos que es una de las disciplinas del conocimiento científico-social que favorecen algunos comportamientos sociales, sobre todo cuando son tomados del pasado algunos ejemplos de modelos de convivencia social, con la

finalidad de corregir, reorientar o justificar la convivencia social del presente. En este sentido nosotros observamos en el estudiantado actitudes y valores cimentados en la cultura de la paz, de la libertad, de la igualdad, la democracia y la tolerancia, y por supuesto también se dejaron ver pero en forma minoritaria otros comportamientos antisociales, como la discriminación, la indiferencia a lo que ocurre en otras partes distantes de México, la indolencia a la desgracia y el culto a la violencia como manifestación de “normalidad” en nuestra sociedad.

Por fortuna la mayor parte de los comentarios de los adolescentes, nos indica que si se orientan hacia la construcción de una ciudadanía crítica, por ejemplo, conceder mucho más protagonismo histórico a los hombres y mujeres concretos, que han estado involucrados en relaciones conflictivas y que son factor de cambio, compararon las situaciones conflictivas que ocurren en su comunidad con lo que ocurre en el mundo, analizando factores de riesgo que pueden agravar o mejorar la situación de su país, se procuró asumir con respeto y libertad las conclusiones de los alumnos con base en sus explicaciones históricas, sin forzar juicios o razonamientos que se impongan hegemónicamente ante el grupo. Ellos también desarrollaron la habilidad de observar y comprender acontecimientos desde el punto de vista de los participantes, además se favoreció su empatía con sujetos históricos que mantienen una relación muy estrecha con su entorno social. Y por supuesto potencializar su comprensión hacia el presente, para saber actuar de forma adecuada e inteligente, según amerite la situación o la problemática social, reconociendo la complejidad del mundo y de la sociedad donde viven, con una conciencia de apertura a la diversidad, identificando y respetando la pluralidad de actos e ideas humanas.

Adicionalmente otra de las experiencias que son motivo de comentario fueron las que están ligadas a la calendarización y a la planeación de los contenidos programáticos, no funcionaron los calendarios para la ejecución de la intervención educativa, pero esto se debió a causas de fuerza mayor, por la inactividad escolar de suspensiones ajenas a nuestra voluntad, lo que provocó el atraso en la aplicación y la premura por conseguir los resultados se incrementó, al grado de recortar ejercicios para dar cabalidad en la aplicación

de la misma. Sin embargo, no fue motivo de entorpecimiento de las actividades de aprendizaje, se lograron resultados favorables en ese sentido, ya que obtuvimos información necesaria para describir e interpretar el acto educativo, vinculado a la didáctica de la historia.

## A MANERA DE CONCLUSIÓN

Hemos de concluir que con nuestra investigación y experimentación educativa, aunado a nuestra experiencia docente, fue posible materializar en gran medida en un documento descriptivo, interpretativo y analítico, las múltiples manifestaciones sobre la adquisición del conocimiento histórico entre los adolescentes, cuales son las características psicopedagógicas de estos individuos receptores de saberes y cómo influyen estas en el proceso del aprendizaje de asignaturas de corte social en el escenario áulico y cuáles son las dificultades a que nos enfrentamos como personal de enseñanza. Ello nos condujo a replantear obligadamente nuestras formas de planeación e intervención didáctica.

La incorporación y consideración de algunos ejes teórico-epistemológicos de la concepción constructivista del aprendizaje y de la teoría cognitiva en la confección de nuestras herramientas didácticas, nos trajo muy buenos resultados, porque entendimos el acto educativo como la “interacción del individuo con su medio ambiente culturalmente organizado”<sup>103</sup>, construyendo sus conocimientos mediante una interacción entre los saberes que ya posee y otros nuevos que se le ofrecen, pero también descubrimos cambios conceptuales y modificación de sus esquemas de conocimiento. Esto lo logramos a partir de un escalonado proceso del abordaje de los contenidos a enseñar. La secuenciación de nuestras actividades arrojaron resultados favorables en el aprendizaje, porque partimos en forma ascendente y progresivamente de lo simple a lo complejo, en donde los alumnos y alumnas explicaron anticipadamente sus ideas previas en una prueba que recopiló sus inquietudes y saberes y estas opiniones a su vez fueron enriquecidas y reformuladas gracias a las actividades de aprendizaje incorporadas, para generar esos nuevos cambios cognitivos.

Pero es pertinente aclarar que quizá éste no es el éxito más renombrable, también encontramos interesantes expresiones de compromiso individual y colectivo, que surgieron al debatir y cuestionar los contenidos socio-históricos que invitan al conocimiento del grueso de la población civil de diferentes partes del mundo, afectada por los convulsos

---

<sup>103</sup> González Muños, Ma. Carmen, *La enseñanza de la Historia en el nivel medio*, Situación, Tendencias e innovaciones, Organización de Estados Iberoamericanos y Marcial Pons, Madrid, 1996, p.62.

momentos que trastornan la paz y la concordia social, surgiendo así sobresalientes opiniones que denotan el fortalecimiento de sus comportamientos ciudadanos, como el asumir cuando menos en el discurso una preocupación por los grandes procesos históricos con rasgos conflictivos dados en diferentes latitudes del mundo.

Pudimos confirmar que estos cambios cognitivos tienen que ver con la manera en que desarrollan los adolescentes sus vivencias cotidianas, lo que condicionó en gran medida su pensamiento sobre la historia, es decir como detectamos, cómo cierto número de ideas o pensamientos del individuo son modificados por su entorno social y en consecuencia alteran su conducta. Y este cambio intelectual supone una interacción dialéctica entre el mundo social en que viven y el cambio individual, aunque sabemos que el aprendizaje es un proceso cognitivo que se da en un contexto muy individual.

Al hacer un balance breve y final sobre las virtudes que nos acarreo la *investigación* acompañada de la *acción* y la *reflexión* docente, la equiparamos a una situación análoga de mirarnos frente a un espejo, observamos hacia nosotros mismos, en una situación en la que ponemos en tela de juicio nuestro propio quehacer diario en la escuela, éste lo abordamos en un autoanálisis, no para glorificarlo, sino primero para descubrirlo, segundo para interpretarlo, criticarlo y entenderlo, pero lo más significativo fue para enriquecerlo con elementos que resanen, rectifiquen, limen y depuren los viciados comportamientos docentes. No fue nada fácil autoevaluarse, pero podemos afirmar que fue un saludable ejercicio mirar hacia nosotros con la lupa de la curiosidad pero para detectar nuestras fallas y defectos así como nuestras cualidades y aciertos.

Por otra parte con la enseñanza de la Historia Universal Contemporánea se acercó a los escolares de Bachillerato a la comprensión y explicación de su mundo social actual, con una serie de ejercicios intelectuales, que le favorecieron conocer y reflexionar acerca de los conflictos más recientes en los que se ve inmersa la humanidad. La aplicación de algunas estrategias didáctico-pedagógicas, aunadas a técnicas de estudio y métodos de trabajo histórico, que se apoyaron en el principio de abordar el mundo contemporáneo desde el presente al pasado nos trajo como consecuencia el despertar del interés por los momentos

históricos recientes que tienen que ver con la cotidianidad de alumnos y alumnas, los cuales sintieron más tangible la historia que ocurre al momento, inclusive ésta se convirtió en una cuestión de preocupación personal.

En otro sentido, encontramos un buen ensamble entre los contenidos y el estudiantado especialmente con los grupos sociales tocados en estas temáticas y que casi siempre están tradicionalmente abandonados por los libros de texto para historia y que muchas veces nuestros alumnos y alumnas se sienten identificados con estos conjuntos humanos. Por ello obtuvieron una empatía con los contenidos históricos en cuestión, al sentirlos que formaban parte de ellos, sobre todo cuando se incorporaron temáticas que incidieron en el conocimiento de la gente ordinaria, de la población ciudadana común y corriente, que muchas veces es juzgada como una masa social sin identidad alguna, abandonada de la memoria histórica en el completo olvido.

En otro sentido, al intentar reunir todas las muestras de contenidos actitudinales desarrollados en el estudiantado, no todos los valores y comportamientos observados tendieron a estimular conductas favorables o positivas, es decir que sólo hayan provocado la adquisición y reforzamiento de conductas democráticas, pacifistas, tolerantes, reconocedoras de la diversidad social, sino que encontramos también manifestaciones de indiferencia, apatía, desinterés e indolencia hacia problemáticas sociales recientes no sólo del mundo, sino también de los conflictos y problemas nacionales.

La elaboración de la Unidad Didáctica contribuyó a conjuntar una base de herramientas educativas, las cuales permitieron la operatividad organizada del proceso de enseñanza aprendizaje y al utilizarlos como un complemento o como un eje de la práctica docente se eliminó la improvisación oportunista y se privilegió la planeación organizada del programa. Sin embargo, atendimos la respuesta sorpresiva de los alumnos y alumnas como una manifestación de normalidad en el acto educativo, se permitió la libre opinión y se hicieron ajustes en la ruta de la aplicación de la Unidad Didáctica. Conforme lo imperativo en los cambios de las condiciones del acto educativo, se fueron generando modificaciones, nos abrimos al camino de la sorpresa, manejando apropiada y cuidadosamente las

situaciones imprevistas, haciendo de nuestra planeación programática formal, una planeación interactiva y espontánea, que se acondicionara a la dinámica de la cotidianidad surgida en el aula.

Por las estrategias procedimentales con que cuenta esta Unidad Didáctica, logramos dinamizar el proceso de enseñanza aprendizaje, ya que colocó al alumno en el centro de la actividad escolar permanente, restándole protagonismo y exceso de dominio en clase al maestro, sin embargo, no le aminoró su capacidad de control, al contrario, con el diseño previo y la preparación de su quehacer docente, se facilitó el acompañamiento del alumno.

Al emplear un conjunto selecto de competencias ciudadanas se consiguió una formación actitudinal más humana y comprometida del estudiantado con su entorno social en que vive, las cuales incidieron en la adquisición de los valores de convivencia más vinculados con su entorno social.

Los alumnos que estuvieron expuestos a los ejercicios de aprendizaje de esta Unidad Didáctica, tuvieron la posibilidad de acercarse a la Ciencia Histórica desarrollando sus capacidades cognitivas que les llevaron a un dominio metodológico básico para acceder por cuenta propia al conocimiento histórico.

No podemos afirmar que con esta experiencia vivida en el aula y con las estrategias empleadas se puede asegurar la adquisición de los saberes históricos, sin embargo, esta se ha convertido en una propuesta didáctica más, la cual podemos proyectarla como una alternativa de fehacientes resultados positivos en todos los aspectos del aprendizaje, fortaleciéndose también la calidad docente. Más aún, sin anteponerla como la panacea a la problemática educativa, en la enseñanza de la historia, la ofrecemos modestamente como una posibilidad para aliviar los tortuosos avatares que provoca el andar por la ruta de la educación.

## BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

Amará, Giuseppe, *La violencia en la historia*, Trillas, México, 1987.

Arendt, Hannah, *Tiempos presentes*, Gedisa editorial, España, 2006.

Arreola Cortés, Raúl, *Historia de la Universidad Michoacana*, Morelia, Michoacán, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, 1984.

Azeredo Ríos, Terezinha, *Comprender y enseñar*, "Por una docencia de la mejor calidad", GRAO, México, 2007

Benejam, Pilar y Joan Pages, et. al. *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia, en la Educación Secundaria*, "Cuadernos de formación del profesorado" Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona ICE, España, 1997

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, [www.alfonsocalderon.buap.mx](http://www.alfonsocalderon.buap.mx)

Burke, Peter, *"Formas de hacer Historia"* alianza editorial, Madrid, 1991, consultado el capítulo 2, "Historia desde abajo" por Jim Sharpe

Carretero, Mario, Juan Ignacio Pozo y Mikel Asensio, (compiladores), *La enseñanza de las Ciencias Sociales*, España, 1989

Denyer, Monique, Jacques Furnemont, Roger Poulain y Georges Vanloubbeeck, *Las Competencias en la Educación*, Un Balance, México, Fondo de Cultura Económica, 2007.

Derman, Catalina y Jesús Armando Haro, (Compiladores), *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social*, Colegio de Sonora, México, 2000.

Elliot, Jhon, *La Investigación-Acción en educación*, Morata, España, 2000.

Fanon, Frantz, *Los condenados de la Tierra*, Fondo de Cultura Económica, primera reimpresión, México, 2003.

Freire, Paulo, *Pedagogía de la autonomía*, siglo XXI, México, 2006.

Gadotti, Moacir, *Historia de las ideas pedagógicas*, Siglo XXI, México, 2004.

Giroux, Henry A. *La escuela y la lucha por la ciudadanía*, Siglo XXI, México, 2006.

González Muños, Ma. Carmen, *La enseñanza de la Historia en el nivel medio*, Situación, Tendencias e Innovaciones, Organización de Estados Americanos y Marcial Pons, Madrid, 1996.

Gutiérrez, Ángel, "El Colegio Primitivo y Nacional de San Nicolás de Hidalgo, sus planes de Estudio, 1917-1932", en: *Río de Papel, Boletín del Archivo Histórico de la U.M.S.N.H.*, No. 6, Morelia Michoacán, U.M.S.N.H., 2000.

Henríquez, Guillermo y Omar Barriga, "La presentación del objeto de estudio, reflexiones desde la práctica docente", en: *Cinta de Moebio, Revista electrónica de Epistemología de*

Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile, Santiago, Sep. 2003.

Hobsbawm, Eric, Entrevista sobre el siglo XXI, Biblioteca de bolsillo, España 2004

\_\_\_\_\_, Historia del siglo XX, Critica, Barcelona, 2000

\_\_\_\_\_, Sobre la Historia, Crítica, España, 2001.

Janesick, Valerie j., “La danza del diseño de la investigación cualitativa: metáfora, metodolatría y significado”, en Catalina Dermán y Jesús Armando Haro (Compiladores) Por los rincones. Antología de métodos cualitativos de la investigación social, Colegio de Sonora, México, 2000.

Lucas Hernández, Amaruc, “La Ruptura de una larga e histórica tradición: la separación de la Escuela Secundaria del Colegio de San Nicolás en 1938”, Río de Papel, Boletín del Archivo Histórico de la Universidad Michoacana, no. 9, Morelia, Michoacán, UMSNH, segundo trimestre de 2001.

Maldonado Ávila, Francisco, “Cronología de una Reforma al Bachillerato Nicolaíta y su funcionalidad”, en: Memoria del Primer Foro del Bachillerato Nicolaíta, Morelia Michoacán, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH), 2004.

Martínez, Rodrigo, “Reorientaciones”, en: Historia General de Michoacán, vol. II, La Colonia, (Coordinador General: Enrique Florescano), Morelia, Michoacán, Gobierno del Estado de Michoacán e Instituto Michoacano de Cultura, 1989.

Miller, Kenneth, *et al*, Nuestro Tiempo, Gran enciclopedia Ilustrada del siglo XX, CNN y BLUME, Barcelona, 1998.

Muñoz, Francisco A. y Beatriz Molina Rueda, “Una cultura de paz compleja y conflictiva, la búsqueda de equilibrios dinámicos”, Revista, Paz y Conflictos, Numero 3, año 2010, Instituto de Paz y Conflictos de la Universidad de Granada, España.

Nieto López, J. de Jesús, María del Socorro Betancourt Suárez, Historia, Santillana, 2003

Pagés Blanch, Joan, El mundo actual, “los conflictos en las sociedades rurales el conflicto de Remensa (S.XV) y el conflicto de Chiapas (1994)” Diseño curricular básico, de una Unidad Didáctica. Sin Editorial y Año

Pages, Joan, “Las competencias ciudadanas, una finalidad de la enseñanza de la historia”, publicado en el portal del investigador, [Joan.pages@uab.cat](mailto:Joan.pages@uab.cat), Universidad Autónoma de Barcelona, 2008.

Pastor, Marialba, Nueva Historia Mundial, Santillana, México, 2008.

Peña Molina, Blanca Olivia, Historia Oral y Métodos Cualitativos, UABCS, México, 2006.

Piaget, Jean, Psicología y Pedagogía, SARPE, España, 1983.

Pla, Sebastián, Aprender a pensar históricamente, “La escritura de la historia en el bachillerato”, Colegio Madrid, Plaza y Valdez, México, 2005.

Prats, Joaquín, *Enseñar Historia*, “Notas para una didáctica renovadora”, Junta de Extremadura, Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología, Mérida, 2001, Disponible On-line en: [www.ub.es/histodidactica](http://www.ub.es/histodidactica).

Prats Cuevas, Joaquín, Entrevista hecha por la revista “Escuela”, 21 de junio de 2007, no. 3753, p. 22, en línea: [www.uab.histodidactica.es](http://www.uab.histodidactica.es)

Preissle Goetz, Judith y Margaret D. Lecompte, Características y orígenes de la Etnografía Educativa, en: “Etnographic research and problema of data reduction” *Antropology and education Quarterly*, 1981

Salazar Sotelo, Julia, *Problemas de la enseñanza-aprendizaje de la Historia*, Universidad Pedagógica Nacional, México, 2001.

Seminario Galego de educación para a paz, *Educar para desaprender la violencia*, “Materiales didácticos para promover la cultura de la paz”, CATARATA, Madrid, 2005

Solzhenitsyn, Alexander, *Rusia bajo los escombros*, Fondo de Cultura Económica, México, 2002.

Spielvogel, Jackson J., *Historia Universal Civilización de Occidente*, Tomo II, CENGAGE Learning, México, 2009

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, *Marco Jurídico*, México, 2007.

Vázquez, Josefina Zoraida, “El nuevo Estado y sus esfuerzos por organizarse, 1821-1856”, en *Nacionalismo y Educación en México*, México, COLMEX, 2005.

Vygotski, Lev Semionovitch, *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Las letras de Drakontos, España, 1996

Villa Lever, Lorenza, *Los grandes Problemas de México, Educación*, (Alberto Arnaut y Silvia Giorguli, Coordinadores), Colegio de México, México, 2010.

Wolf, Eric. R., *Europa y la gente sin historia*, Fondo de Cultura Económica, México, 2000.

[www.es.wikipedia.org/wiki/Bachillerato](http://www.es.wikipedia.org/wiki/Bachillerato)

## DOCUMENTOS CONSULTADOS

Diario Oficial de la Federación, Director: Mariano D. Urdanivia, México, Jueves 17 de Octubre de 1974, Tomo CCCXXVI, No. 31

Coordinación General del Bachillerato Nicolaíta, *Documento de Presentación de la Conformación Institucional del Bachillerato Nicolaíta*, “Modalidades que ofrece el Bachillerato”, Morelia Michoacán, UMSNH, 1996

Coordinación General del Bachillerato Nicolaíta, *Informe de Actividades de la Coordinación General de la División del bachillerato Universitario Nicolaíta*, Morelia Michoacán, UMSNH, 1990-1994

Gobierno federal / Secretaria de Educación pública, *La creación del Sistema Nacional del Bachillerato*, en la: *Reforma Integral de la Educación Media Superior*, México, 2009

Gobierno Federal / Secretaria de Educación Pública, *Competencias disciplinares Básicas*, En: *La Reforma Integral de la Educación Media Superior*, Gobierno Federal, México, 2009.

UNIVERSIDAD MICHOACANA DE SAN NICOLÁS DE HIDALGO. U.M.S.N.H., (División académica del Bachillerato Nicolaíta), *Programa de Historia Universal II (Introducción)*, Morelia Michoacán, Febrero de 1998.