

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MEXICO  
FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS



MI EXPERIENCIA DOCENTE EN CHURCHILL COLLEGE: LA  
FUSION DE DOS MODELOS EDUCATIVOS:  
CAMBRIDGE - CCH

INFORME ACADEMICO DE DOCENCIA

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE  
LICENCIADA EN HISTORIA

P R E S E N T A

TANIA MARINA DAOWZ MENDEZ

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS  
COORDINACION DE HISTORIA

DIRECTOR DE TESIS:

MAESTRO MARIO RAFAEL VAZQUEZ OLIVERA

MEXICO, D. F.

m. 345706





Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

**Dedico este informe a Henry y a Conchita  
con profunda gratitud  
por la vida,  
su apoyo invaluable  
y el mejor ejemplo**

## ÍNDICE

<b>PRESENTACIÓN</b> .....	5
<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	6
<b>CAPÍTULO I. La Historia y la conciencia del historiador docente.....</b>	<b>9</b>
Que se enseña .....	10
La Ciencia .....	15
Por qué y para qué enseñar Historia .....	18
Objetivos didácticos .....	21
Fines educativos .....	22
Educación .....	26
Enseñanza de la Historia hoy.....	29
<b>CAPÍTULO II. Churchill College, definiendo el proyecto educativo....</b>	<b>32</b>
The Anglo Mexican Foundation: metas, valores .....	32
Churchill College:	
a) Generalidades .....	35
b)CCH .....	39
c) MYP .....	41
d) Certificación Cambridge .....	42
e) IGCSE .....	43
El factor educando .....	44
Conclusión .....	46
<b>CAPÍTULO III. La necesidad de la crítica y autocrítica. ....</b>	<b>47</b>
Descripción del programa CCH 2004 .....	47
Descripción del programa IGCSE. History. ....	51
Contenido general, <i>paper 1</i> .....	55
Estudio a profundidad, <i>paper 2.</i> ....	55
<i>Coursework, paper 3</i> .....	59
Evaluación IGCSE, <i>Assesment objectives</i> .....	60
Análisis crítico de los programas .....	65
Justificaciones históricas, fácticas y conceptuales. ....	67
Problemas en la comprensión de temas y sugerencias de solución. ....	77
Fuentes bibliográficas. ....	79
Importancia de la evaluación en el proceso de enseñanza- aprendizaje.	80
Autoevaluación. ....	82
<b>CONSIDERACIONES FINALES.</b> .....	<b>84</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA.</b> .....	<b>88</b>
<b>ANEXO I Programa Indicativo CCH</b> .....	<b>90</b>
<b>ANEXO II Syllabus IGCSE</b> .....	<b>104</b>

## PRESENTACIÓN

Todo educador, y en particular, aquel dedicado a la enseñanza de la asignatura de Historia en todos los niveles y sistemas educativos, obtendría mejores resultados profesionales y personales si hiciese un análisis y reflexión crítica de su práctica docente. Por esa razón, resulta urgente y necesario mantener un marco de actualización en tres segmentos de dicha práctica profesional: a) La revisión de los nuevos entramados disciplinarios y científicos relativos a las prácticas del historiador y la reconfiguración científica de la Historia. b) Los avances en materia de la enseñanza de la Historia y los nuevos instrumentos para ello determinados. c) El estricto conocimiento de los contenidos de los planes y programas de estudio referidos a la Historia, las bases de estos cambios y su relación con las políticas educativas nacionales e internacionales.

En ese sentido, la educación conforma un escenario tan serio y estratégico en el desarrollo de nuestra sociedad que no debemos ignorarla; requerimos por ello construir como docentes marcos y referentes conceptuales que nos induzcan a identificar, determinar y aplicar fundamentos profesionales orientados a la enseñanza de la historia y garantizar con ello un efecto de retención y posible congelamiento de la incultura de nuestras generaciones referida al desconocimiento de nuestras causales históricas.

Son en principio estas razones las que me conducen a entañar mi práctica docente con los intereses de mi país y de mi sociedad.

## INTRODUCCIÓN

Hace diez años que ejerzo la profesión de historiadora como docente, toda mi experiencia ha sido en colegios privados incorporados a la UNAM (ENP Y CCH) y a la SEP (secundarias). Los pasados dos años me concentré en un proyecto que resultó novedoso llamado Churchill College<sup>1</sup>. Se trata de un colegio que pretende conciliar tres programas de bachillerato:

- 1) Programa CCH<sup>2</sup>, en su versión actualizada del año 2004.
- 2) Programa IGCSE<sup>3</sup> (*International General Certificate of Secondary Education*) de las Examinaciones Internacionales de Cambridge (CIE)<sup>4</sup>, es decir el programa internacional del bachillerato británico.
- 3) Programa MYP<sup>5</sup> (*Middle Years Programme*) de *International Baccalaureate Organization*. Se trata de otro tipo de bachillerato internacional. Este último aún no se ha activado en el Churchill College para que los alumnos obtengan la certificación, pero los valores y forma de trabajo se inspiran en ese sistema. Se espera que en el próximo lustro se realicen los ajustes pertinentes al colegio, lo que pudiera incluir la adopción del programa de años intermedios.

Dada la fusión de los modelos educativos mencionados, mi experiencia docente ahí ha resultado en una forma de trabajo distinta a lo que hice en los años anteriores. Significó un acercamiento a una nueva concepción educativa y de la historia que ha resultado muy enriquecedora, entendiendo por concepción educativa la imbricación de los conceptos de individuo, sociedad, país y mundo; y una concepción de la historia que incorpora la perspectiva británica, que es una ventana a la visión europea de la historia universal. Fueron estas características

<sup>1</sup> *Vid. infra*, p. 35 “Churchill College: generalidades”

<sup>2</sup> *Vid. infra*, p. 39 “Colegio de Ciencias y Humanidades”

<sup>3</sup> *Vid. infra*, p. 43 “*International General Certificate of Secondary Education*”

<sup>4</sup> *Vid. infra*, p. 43 “Cambridge International Examinations”

<sup>5</sup> *Vid. infra*, p. 41 “*Middle Years Programme*”

junto con mi deseo de compartir mi experiencia, reflexiones y propuestas lo que me llevó a optar por esta forma de titulación.

La utilidad individual de este informe como planteamiento, aplicación y retrospectiva de mi propia práctica docente será grande, dado que deseo ejercerla muchos años más. Además estoy segura de que la difusión del programa IGCSE puede impactar positivamente en la evolución de los actuales sistemas de bachillerato mexicanos.

Este informe académico de docencia está basado en el programa de CCH para escuelas incorporadas a la UNAM. Trabajaré con el programa de segundo semestre de la materia Historia Universal Moderna y Contemporánea II, es decir, la temática que va de 1873 a 2004.

La reflexión a la que obliga un informe académico de docencia enfrenta al cuestionamiento de los fundamentos teóricos y prácticos del historiador, así como de las bases pedagógicas que dan eficacia al ejercicio de la docencia en el nivel medio superior. Algunas preguntas que saltaron al inicio del informe fueron: ¿qué es la Historia como ciencia en este principio de siglo? ¿cuáles son las principales interrogantes que le plantea a la Historia la sociedad mexicana de hoy? ¿qué características de la ciencia histórica hacen que sea ella quien nos dé razón de dichas interrogantes? ¿por qué enseñar Historia a adolescentes? ¿existen formas de eficacia confirmada de enseñanza de la Historia? ¿qué relación íntima existe entre la educación y la enseñanza de la Historia? ¿qué factores han orientado la elección de temas en la reconstrucción de los actuales programas de Historia en el nivel bachillerato? Estas son algunas cuestiones que trataré en el capítulo I al que he titulado "la Historia y la conciencia del historiador docente".

El colegio en el que ejemplificaré mi práctica docente tiene algunas peculiaridades que lo convierten en un proyecto educativo interesante al intentar, como ya he dicho, una fusión de programas mexicano y británico, aplicada a alumnos de buen

nivel social y económico. El proyecto Churchill College enfrenta la problemática normal en cuanto a competencia, deserción, presupuesto, y aún está por verse su arraigo y éxito. Las características y el resultado de dicha fusión son lo que consideraré en el capítulo II llamado "Churchill College, definiendo el proyecto educativo".

En el capítulo III "La necesidad de la Crítica y autocrítica" se aborda la descripción y análisis de los programas. En esta sección se describen los resultados obtenidos, problemas y soluciones propuestas. Me pareció imprescindible incluir un apartado sobre la evaluación, dado que es la fase del proceso de enseñanza – aprendizaje que permite a un docente evaluar a los alumnos, pero también autoevaluarse. Ambos procesos son fundamentales para tener éxito al enseñar Historia a adolescentes.

Antes de entrar en materia, deseo hacer un reconocimiento especial a todos aquellos que me han apoyado en la elaboración de este trabajo.

Al Maestro Mario Vázquez Olivera, ante todo un gran amigo, por la diestra asesoría, la paciencia y el estímulo.

Mi gratitud a la Doctora Vera Valdés Lakowsky por los consejos francos que me llevaron a reflexionar sobre conceptos fundamentales de este informe. Al coordinador de la carrera de Historia el Maestro Rafael Guevara Fefer por su inteligente, intensa y valiosísima colaboración. Aprecio mucho las puntuales sugerencias del Licenciado Rubén Octavio Amador, en especial lo que toca a bibliografía. Agradezco la corrección de estilo y los buenos comentarios de la Licenciada María Paula Noval Morgan.

No puedo pasar por alto todo el apoyo que recibí de Gerardo López Luna, un auténtico amigo en todo tiempo. Al Doctor Hiram Patricio Daowz Ruiz por la confianza, el impulso inicial.

A todos ellos, les agradezco mucho su interés y apoyo.



## CAPÍTULO I

### La Historia y la conciencia del historiador docente.

El historiador dedicado a la docencia debe hacer una reflexión de su concepto de Historia y de educación para responder a las necesidades culturales, económicas y políticas del país en el que ejerce su profesión. El papel fundamental de la educación en una sociedad hace imperiosa la búsqueda, ajuste e innovación continua de marcos y referentes conceptuales por parte de los historiadores que los induzcan a identificar, determinar y aplicar fundamentos profesionales con propósitos definidos en la enseñanza de esta vital ciencia.

Educamos *para* razones diversas. Las conclusiones a las que he llegado al reflexionar sobre estas cuestiones son lo que trataré a continuación.

Miro a una década que he dejado atrás como maestra ante grupo, con logros y aciertos pero también con errores y vicios que algunos años repetí ante generaciones de forma inconsciente, sea por falta de conocimientos de pedagogía, deficiencias en psicología del adolescente, inclusive falta de experiencia en un oficio que, como en otros, se adquiere pericia cuando se pasa a la práctica una vez que se ha terminado el entrenamiento teórico de los años universitarios.

Tenemos una gran responsabilidad como historiadores docentes. Trabajamos con jóvenes vivaces, optimistas, impresionables. Hacer bien nuestra labor impactará en sus actitudes y capacidades de forma positiva. Somos formadores de la sociedad que nos ha formado, y nos ha formado para contribuir a su reproducción, somos guiadores de conciencias, deseamos que usen mejor su libre albedrío como individuos, como mexicanos, como humanos.

Para lograr enseñar Historia el historiador docente debe tener muy claro primeramente para él mismo: *qué* enseña y *para qué* lo enseña.

## QUÉ SE ENSEÑA

Historia viene del latín *historia* que significa estudio, la voz latina a su vez viene del griego *istoria* que significaba básicamente investigación, ¿de qué? De todo cuanto ha acontecido. La Historia surge como la lucha contra el olvido, "la subsistencia de la vida - decía Luis Villoro - en la conciencia".<sup>6</sup> La Historia surge como la memoria de los pueblos. El término a definir aquí suele ser espinoso, intrincado. Andrea Sánchez Quintanar afirmó que "podemos encontrar casi tantas definiciones como historiadores puedan contarse en toda la historiografía"<sup>7</sup>

Es precisamente ése el primer reto al inicio de un curso de Historia Universal para CCH, ENP y secundaria. La forma en la que suelo iniciar el tema es con una lluvia de ideas sobre qué es la historia, como se hace y para qué sirve. Las respuestas no varían demasiado de año en año: "es la ciencia que estudia el pasado del hombre para no volver a cometer los errores", "es la investigación de los hechos del pasado", "es la narración de todo lo que ha ocurrido", "son los sucesos importantes que ha hecho el hombre", "un conjunto de sucesos o acontecimientos que han transcurrido a lo largo del tiempo, que describen la forma de actuar de la humanidad, que se han conservado en escritos y que se transmiten de generación en generación para beneficio de la humanidad", "es el estudio del pasado para comprender el origen y el sentido de la vida". Todas estas definiciones fueron elaboradas por el grupo con el que ejemplificaré mi práctica docente.<sup>8</sup> Sus respuestas frescas como sus mentes, resultan brillantes y reveladoras en muchos sentidos.

Podemos captar que para ellos significa algo útil, un conocimiento que tiene que ver con la especie humana y con el pasado. La historia es para varios una ciencia. Algunos

---

<sup>6</sup> Luis Villoro, "El sentido de la Historia", en Carlos Pereira *et al.*, *Historia, ¿para qué?*, 8ª edición. México, Siglo XXI, 1986. 245p. p.51.

<sup>7</sup> Sánchez Quintanar, Andrea. *Reencuentro con la Historia. Teoría y praxis de su enseñanza en México*. México, UNAM Paideia, 2004. p. 21.

<sup>8</sup> *Vid. infra* capítulo II. "Características de los estudiantes".

continúan repitiendo, aquello de "para no cometer los mismos errores", lo cual considero que es la gran lección mal aprendida, pues aunque pudiera y debiera usarse para planificar la construcción de nuestro futuro como país y como especie, no se ha hecho. Fueron tal vez algunos episodios lamentables de nuestro pasado lo que llevó a la formulación del dicho 'lo único que nos enseña la Historia es que ella no nos ha enseñado nada'. Un proverbio bíblico afirma "el hombre ha dominado al hombre para perjuicio suyo"<sup>9</sup>, Aquí es donde yo encuentro una de las constantes de la Historia. Sobre este punto regresaré más adelante.

Personalmente hallo poco problema en definir historia ante un grupo. Usando la buena metáfora de Luis González<sup>10</sup>, pregunto a los chicos que si el zapatero hace zapatos y el panadero hace pan ¿quién hace la Historia? No faltará el muchacho que diga que la hacemos todos, cada día, repitiendo así, inconscientemente, frases de noticieros vespertinos. Lo que hago a continuación es dirigirlos a cotejar los resultados de la investigación de los siguientes términos: Historia, Historiografía, Filosofía de la Historia y lo histórico; los chicos llegan a darse cuenta de que estos términos, aunque son afines, no son sinónimos dado que:

Historia es la ciencia que se ocupa del pasado de las sociedades humanas.

Historiografía es la historia de la Historia.

Lo histórico es el objeto de estudio de la Historia.

La Filosofía de la Historia abarca las diferentes formas de hacer Historia.

Para muchos resulta novedoso enterarse de que hay diferentes formas de hacer Historia y de que no se trata de un conocimiento acabado de datos. Durante el curso escolar me esmero en confirmar ese punto.

Después de esa introducción explico una sencilla fórmula, una suma. Tal vez

---

<sup>9</sup> La Biblia. Eclesiastés 8:9. Traducción del Nuevo Mundo de las Santas Escrituras. 1987.

<sup>10</sup> González y González, Luis, *El oficio de historiar*. México, El Colegio Nacional, Clío, 1995. 358p. p. 43.

demasiado sencilla pero repito, es esta la forma de introducir el primer tema del programa de CCH acerca de la naturaleza de la ciencia histórica, en donde:

Los hechos del pasado registrados en fuentes

+

la selección, interpretación que de ellos hace un historiador

=

La Historia

Historia es tanto lo que se estudia: los hechos pasados; como lo que se hace: reflexión, estudio, conocimiento, ciencia; es el pasado y las opiniones que se han hecho del pasado, son los acontecimientos y la investigación, es objeto y búsqueda.

Ocurre que en el idioma español con la misma palabra se designan tanto el devenir histórico como la ciencia, si bien se ha llegado a la solución de diferenciar a la segunda escribiéndola con mayúscula. Edward Hallett Carr se refiere a la negativa de llamar a la Historia una ciencia como una excentricidad de la lengua inglesa dado que en otros idiomas europeos la palabra ciencia abarca a la Historia sin discusión.<sup>11</sup>

En definitiva pretendo que mis alumnos, al aprender Historia adquieran conocimientos de las sociedades humanas del pasado utilizando, o por lo menos acercándose a algunos métodos que normalmente usa un historiador profesional, propósito que no es sencillo dada la complejidad del objeto de estudio, el método y el pensamiento abstracto que requiere. De cualquier forma, no puede negarse que la Historia es una ciencia pues busca hacer inteligible una parte del mundo, las sociedades de épocas pasadas:

En el proceso de percibir, aprehender, analizar una realidad se hace evidente la necesidad de proceder científicamente, para captarla en su

---

<sup>11</sup> Carr, Edward Hallett, *¿Que es la historia?*. 10ª. Edición. México, Planeta Seix Barral, , 1987, p. 75.

totalidad y aprovechar dicho conocimiento en la transformación y mejoramiento de la realidad <sup>12</sup>

A pesar de no ser un conocimiento terminado, la Historia tiene algunos avances en sus fundamentos que le dan su carácter científico, distinguiéndola de crónicas o mitos, pues si bien es hermenéutica, es decir, interpretación, no puede ser sólo eso. Como toda ciencia, la Historia pretende la objetividad. Debe fundamentarse en documentos. Hace afirmaciones con precisión fáctica, somete a prueba sus fundamentos. Desecha hipótesis y desecha fuentes que se demuestren incorrectas. Parte de regularidades, no porque la Historia sea repetible, sino porque al tener por objeto de estudio al hombre en su acontecer en el tiempo, su campo de investigación está bien delimitado. El historiador no necesariamente renuncia a buscar ciertas regularidades, constantes o tendencias, aunque no se afana en ello, pero puede encontrarlo en la esencia humana.<sup>13</sup>

El hombre no ha dejado de ser humano aunque cambien las épocas. El devenir humano transcurre en el mismo espacio, nuestro pequeño y frágil planeta. En el acontecer intervienen varios factores que resultan de fenómenos causales, algunos casuales, pero siempre humanos. Las necesidades e intereses básicos

<sup>12</sup> Sánchez Quintanar, Andrea. *op. cit.* p. 23.

<sup>13</sup> Los sobresalientes hallazgos de la biología molecular en el campo de la genética han llevado a los filósofos y otros profesionales a conclusiones muy novedosas sobre la esencia humana. Una de dichas conclusiones es de la Dra. Juliana González Valenzuela que tiene que ver con la negación de todo dualismo de la Phycis constitutiva y definitiva del hombre, es decir rechaza la idea de esencia intemporal, inmutable e incorpórea de Platón, la substancia de Aristóteles, el pensamiento puro de Descartes y la voluntad pura, racional de Kant. Afirma al cerebro humano como un microcosmos sutil dentro del cual ocurren los estados y procesos del alma como la única materia, lo que permitiría la incorporación de lo espiritual al mundo neuronal, el alma se vuelve la unidad empíricamente verificable. Su libro *Genoma humano y dignidad humana* parte del supuesto evolucionista como confirmado e irrefutable.

El significado que yo aplico al término esencia humana es bastante más simple, me refiero al conjunto de características constitutivas del hombre, que lo hacen ser humano. La postura desde la que imparto mi cátedra implica el concepto de hombre como alma viviente, el hombre no tiene un alma sino que es alma mortal, por lo que coincido en el rechazo de la Dra. González Valenzuela hacia todo dualismo, pero al mismo tiempo considero, a partir de ciertas bases, que la teoría evolucionista carece de fundamentos a pesar del asombroso logro científico de haber descifrado el genoma humano, y en ese sentido, la esencia humana no cambia, en tanto no ocurran mutaciones del código genético que nos conviertan en otra especie biológica.

del hombre no han cambiado. Seguimos siendo lo que fuimos y seremos lo que somos: humanos.

Enseño la Historia como la ciencia que capta la esencia del hombre en su paso a través de los tiempos.

El hombre es temporal, profano y terrenal. La explicación que de esto da Miguel Ángel Gallo en su manual de *Historia Universal Moderna y Contemporánea*<sup>14</sup> es:

**Temporal.** La existencia humana se ubica en un tiempo determinado. El hombre individual y las civilizaciones son finitos, hay conciencia de la muerte, la desaparición.

**Profano.** La conciencia histórica significa que la vida del hombre y las sociedades no están guiadas por Dios, sino que el acontecer es obra de los hombres en sociedad.

**Terrenal.** De este mundo y en un espacio geográfico con determinados factores naturales.

La Historia es una ciencia dado que trata de encontrar las causas de los acontecimientos y estudia para explicar las consecuencias de los mismos. Los historiadores buscan sistematizar lo acontecido en periodizaciones que parten de diferentes criterios.

Se ha dicho que la teoría de la Historia ha entrado en crisis, pero eso simplemente confirma que la Historia, como el hombre, se están haciendo. Como humanos nos seguimos conociendo, el hombre es y a la vez se está haciendo; entre otras causas, gracias a los conocimientos del pasado. La Historia es de alguna forma como un espejo de la sociedad que la produce. Carr decía que "los hombres se

---

<sup>14</sup> Gallo T, Miguel Ángel, *Historia Universal Moderna y Contemporánea*, 2 t., México, Ediciones Quinto Sol, 2001, t.I, p.8

parecen mas a su tiempo que a sus padres",<sup>15</sup> así que buscamos lo que necesitamos. Las sociedades necesitan de la ciencia histórica para encontrar en el pasado justificantes, razón, sentido, claridad, conciencia. Necesitamos saber quiénes fuimos para orientarnos y saber quiénes somos, dónde estamos y a dónde vamos.

Gracias a la ciencia histórica podemos llegar a tener conciencia del pasado, conciencia del acontecer del hombre en el tiempo y en el espacio, conciencia de que somos porque hemos sido.

Para determinar el carácter científico de la Historia, una de las claves es preguntarnos qué entendemos por ciencia y cuáles son sus rasgos distintivos, para posteriormente tratar de ver si efectivamente la historia, o por lo menos cierto tipo de historia cumple con estos requisitos.<sup>16</sup>

## LA CIENCIA.

Para finales del siglo XX se superó la idea de ciencia entendida como leyes y reglas descubiertas e incuestionables. La ciencia hoy plantea hipótesis que se confirman o desechan siguiendo una determinada metodología que se ha permitido variable dependiendo del área de la realidad que pretenda conocer, de tal forma que toda ciencia está en constante construcción. Enuncia hipótesis que abren camino a nuevas investigaciones. La ciencia no se desarrolla de manera lineal y recta, tiene avances y retrocesos, lagunas y contradicciones, rectificaciones y descubrimientos. Es necesario que la ciencia sea capaz de dar cuenta de manera profunda y sistemática de la realidad total y en el caso de la Historia, dar cuenta de la realidad histórico – social.

---

<sup>15</sup> Carr, Edward Hallett. *op. cit.* cap.II, p. 35.

<sup>16</sup> Gallo T, Miguel Ángel. *op. cit.* p. 9.

La ciencia histórica debe permitir una visión global de las sociedades humanas, lo que implica un marco teórico capaz de abarcar y relacionar todos los aspectos del acontecer humano. La historiografía ha ido de la narrativa o la acumulación de datos al estilo positivista sin definir problemas, métodos o conceptos analíticos, a formas más organizadas de selección de datos, planteamiento de hipótesis y articulación de los diversos fenómenos del pasado.

La Historia, como toda ciencia, se enriquece por su contacto con otras ciencias. A partir del modelo cuantitativo se pueden distinguir tipos de historia como: la episódica, donde pueden colocarse aspectos como de tipo económico; la historia coyuntural donde se pueden ubicar los aspectos sociales, y la historia estructural. Se aspira a conocer además de la historia política, a la historia social, la económica, la tecnológica, institucional (pulsaciones de coyuntura), demográfica, vida cotidiana, psicología de masas, no sólo de personas históricas, y también concordancias y discordancias de una misma sociedad. Ver del acontecimiento a la estructura, de la corta a la larga duración, de lo individual a lo colectivo (método deductivo). Ésa la visión actual de la Historia (historia serial) que es la de Bloch y Febvre.<sup>17</sup>

Las cifras no son objeto final de la investigación histórica, no obstante hoy empieza a buscarse su enseñanza como un sistema de investigación activa. Superar el positivismo, donde lo principal eran los hechos políticos, ignorando los económicos y sociales. Es necesario definir términos como cuantificación, coyuntura, estructura y modelo.

La Escuela de los *Annales* indaga formas y funcionamientos de situaciones económicas, políticas, sociales, mentalidades, religiosas, arte, ciencias. Hay sucesivos enriquecimientos en temas, métodos, enfoques pero no logra articular ese todo.

---

<sup>17</sup> Cardoso, Ciro F. y Héctor Pérez Brignoli. *Los métodos de la historia. Introducción a los métodos, problemas y técnicas de la historia económica, demográfica y social*. México, Grijalvo, 1976. 438p. p.58.



Por otra parte, se ha llamado al marxismo el único modelo que explica transformaciones sociales, articula formaciones de sistemas económicos, modos de producción, lucha de clases, etcétera pero como método historiográfico en construcción incorpora apenas otros aspectos, es una revisión de sus fundamentos teóricos y metodológicos.

La teoría materialista de la historia no ha sido superada por otros métodos, pues es la única que posibilita explicaciones del proceso histórico. El programa de Historia Universal para CCH se aborda desde esa perspectiva y a partir de mi experiencia tengo la convicción de que contribuye a que los alumnos capten los distintos procesos y puedan alcanzar una visión global del acontecer humano, pues parten de un mismo criterio, a saber, la transformación de la naturaleza por el trabajo del hombre y de esta forma la transformación de los hombres. No pienso que sea el único criterio, y lo que es más, yo misma no me identifico en una corriente determinada, pero coincido con algunos aspectos, como el que: la historia es un proceso que se hace inteligible al analizar las relaciones de producción. Marx parte del hombre concreto en su actividad productiva, en sus relaciones económicas y sociales. Es esta una percepción de la vida humana. Se estudia el modo de producción dominante que se expresa en la totalidad de las relaciones sociales observadas en su interdependencia.

Lo expresado en este apartado me lleva a concluir que la Historia ha evolucionado desde la memoria colectiva de los pueblos, la narrativa, a una ciencia que cada vez se exige más cuantitativa, escrupulosa en datos; y cualitativa en cuanto a método, organización, selección, planteamiento y confirmación de hipótesis, búsqueda de explicaciones sobre acontecimientos y procesos. Una ciencia que pretende abarcar todo aspecto de la realidad humana pasada bajo un criterio que ofrezca cohesión, coherencia y sentido. Las preguntas y respuestas son exclusivas de cada época al mismo tiempo que preguntan por lo que somos como especie, como sociedad y como individuos.

## POR QUÉ Y PARA QUÉ ENSEÑAR HISTORIA.

La razón por la que a veces se le niega a la Historia su valor y posición como ciencia es que necesariamente se produce dentro de un cierto contexto social, esto implica una ideología para una aplicación política. Enrique Florescano al referirse a la Historia como explicación no olvida mencionar que la producción material del historiador casi no alude a las condiciones sociales que permiten su reconstrucción del pasado, es decir, las universidades, institutos, etcétera, que son instrumentos de control de los Estados que aunque proclaman la libertad, limitan y determinan qué historias, métodos y temas se aceptarán.

El por qué y para qué de la historia ha dependido de los procedimientos científicos y las condiciones en que se realiza la producción científica del pasado. Así que la Historia es una ciencia politizada integrada en una pluralidad social que la produce.<sup>18</sup>

La historia necesariamente se hace en un contexto político determinado, por lo que sirve para crear conciencia y lleva a la acción, da forma a las sociedades, pero también es resultado de las mismas. Esto más que constituir una limitante, es revelador para el historiador sagaz, pues "no hay indicador más importante del carácter de una sociedad que el tipo de historia que escribe o deja de escribir"<sup>19</sup>

Sabemos bien que una sociedad puede conocerse por su producción historiográfica, vale la pena recordar esto en una reflexión sobre la práctica docente pues posibilita una selección más adecuada de la bibliografía para las clases. Además, hace mucho que se descartó la posibilidad y la conveniencia de una historia aséptica, sin interpretaciones. Conviene, hablando de la historia para ser mostrada y asimilada por jóvenes mexicanos, que se analice el pasado de nuestra nación, captando las diversas perspectivas y las variadas intenciones con las que

<sup>18</sup> Enrique Florescano, "La Historia como explicación", en Carlos Pereira *et al.*, *Historia, ¿para qué?.*, *op. cit.* p. 148.

<sup>19</sup> Carr, Edward Hallett. *op. cit.* p. 57

se ha hecho historia en las últimas centurias, pues ya hablaremos de cómo la Historia tiene entre otras, una función liberadora, en el sentido de formar conciencia de individualidad y otredad al mismo tiempo que posibilita la toma de decisiones y actuación más responsable.

No debemos olvidar como enseñantes de la Historia que existe una ideología educativa para una aplicación política que indica que hay que vivir el presente y desinteresarse del pasado; para suplir la falta de legitimidad se hace necesario extirpar la memoria histórica de los gobernados.<sup>20</sup> Por esa razón, Andrea Sánchez Quintanar señala que el historiador debe tener conciencia de sus propósitos, pues la Historia para enseñarse en las aulas forma en los jóvenes una concepción del mundo, del hombre y de la sociedad, lo cual lleva a actuar de forma pasiva o activa, produce ideas y conclusiones o indiferencia y apatía.<sup>21</sup>

Los criterios extra históricos que intervienen en la selección de los temas, como tendencias políticas, necesidades comerciales y hasta modas ideológicas, nos llevan a asumir como compromiso a los historiadores los problemas de carácter histórico y no dejarlos a los pedagogos. Es importante atender las razones por las que se enseña no sólo con objetivos educativos sino desde luego con criterios históricos, además de que el profesional de la historia es más sensible a las dificultades y retos que implica aprehender esta ciencia.

La historiografía contemporánea cuestiona lo que sabe y para qué lo sabe. Varias corrientes de investigación postulan diferentes motivos por los que y para los que debe ser la historia, los cuales con frecuencia son complementarios. La historia debe enseñarse porque es útil aunque se ha usado para diversos fines. En palabras de José Joaquín Blanco, la historia es:

---

<sup>20</sup> Subcomandante Marcos, México 1998. Arriba y abajo: máscaras y silencios”, en *Perfil Político de la Jornada*, julio 17 de 1998, p. 2.

<sup>21</sup> Sánchez Quintanar, Andrea, *op cit.* p. 25.

para avanzar en la interpretación del mundo, transformar la sociedad, participar políticamente, defender principios y causas sociales, denunciar esto, mejorar aquello<sup>22</sup>

Luis González escribió que hay una historia anticuaria, por placer, por saber; la historia crítica, una historia para actuar, combatir el mal; la historia pragmática, didáctica, ejemplar, *magistra vitae*; la historia científica, cuantitativa.<sup>23</sup>

*Magistra vitae* en el sentido de que muestra y da razón de lo que muestra. Al igual que la religión, arte, filosofía, la historia busca el sentido de la vida actual. Encontramos entonces que se ha usado para: ser ejemplo o amonestar, justificar regímenes políticos o para derribar gobiernos, instituciones, creencias o propósitos. En todos estos casos constituye una historia utilizada ideológicamente. También está la historia que explica los orígenes. Hay además la que da a la colectividad comprensión de los lazos que la unen, como las reglas y propósitos. Ha sido indispensable en la formación de nacionalidades, pues hace cobrar conciencia de la pertenencia a un grupo, identidad grupal. Historia para mostrar y reproducir patrones de conducta que incorporan al individuo en la vida social. Historia para reiterar o dar ruptura, para corregir, para juzgar, para excusar, para reconocer raíces y procesos, defender unas verdades, denunciar mecanismos de opresión, fortalecer luchas libertarias, para existir con conciencia. La Historia ha tenido y tiene múltiples aplicaciones. La validez del conocimiento depende de la validez del fin.<sup>24</sup>

Enseñar Historia a los jóvenes mexicanos de hoy, es fundamental porque proporciona auto conciencia, conocimiento, sentido, razón de ser, libertad, actuación responsable, desarrollo de facultades, tales son los fines por los que se debe enseñar Historia.

---

<sup>22</sup> José Joaquín Blanco, "El placer de la Historia", en Carlos Pereira *et al.*, *Historia, ¿para qué?.*, *op cit.* p.104

<sup>23</sup> *Ibid.* Luis González, "De la múltiple utilización de la Historia", p. 74.

<sup>24</sup> Carr. *op. cit.* p.83

Joaquín Prats<sup>25</sup> habla tanto de los fines educativos de la historia como de los objetivos didácticos, y es por ambos motivos que tiene gran valor en cualquier plan de estudios.

## OBJETIVOS DIDÁCTICOS

Los objetivos didácticos a los que se puede llegar con la enseñanza de la historia, la convierten en una materia esencial en cualquier plan de estudios diseñado para jóvenes con un cierto desarrollo en sus capacidades de abstracción y concreción, al dotarlos de los elementos que les permitan ubicar en un contexto diversos acontecimientos y aportar las herramientas para comprenderlos. El conocimiento de la historia permite entender que hay diferentes puntos de vista sobre un mismo asunto, ser capaces de reaccionar con comentarios y opiniones ante narraciones, desarrollar las habilidades para identificar versiones de distinta procedencia, época o lugar.

Al acercarse a la labor de los historiadores, los alumnos llegan a ser capaces de discernir que aunque existen problemas para hacer una historia objetiva, al ser una ciencia busca precisamente la objetividad. También llegan a ser capaces de obtener información de una fuente, aprenden a valorar las fuentes, a saber hacerles preguntas, y usarlas aunque estén mutiladas y también que una fuente puede tener límites; aprender que hay distintas formas de obtener y evaluar la información es una enseñanza útil para cualquier aspecto de la vida adulta. Me pregunto si logrando esos objetivos en las nuevas generaciones pudieran tener un futuro las televisoras que existen tal y como las conocemos ahora. De los partidos políticos prefiero no mencionar nada. El entretenimiento trivial, la apatía política y la política llevada por prejuicios y la emoción son resultado del desconocimiento de nuestras causales históricas así como de una educación deficiente que no ha formado habilidades básicas en los futuros ciudadanos de una democracia.

---

<sup>25</sup> Prats, Joaquín, *Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora*. Mérida, Junta de Extremadura, 2001.

Ejercitarse en el conocimiento de la Historia permite transmitir información de forma organizada, sea oralmente, mediante mapas, informes, gráficas, dibujos, diagramas, narraciones, etcétera, asimismo pueden adquirir la habilidad de presentarla de forma coherente, precisa, equilibrada, quitando lo superfluo, demostrando que se es consciente de enfoques alternativos.

## FINES EDUCATIVOS

La Historia también responde a las necesidades educativas pues si los contenidos son adecuados, sirven a la formación integral: intelectual, social y afectiva de los niños y adolescentes al permitirles comprender su presente, pues los enfrenta a nociones, categorías y conceptos como tiempo, complejidad social, causa y consecuencia, diferencia y semejanza, cambio y continuidad.

Existe otro sentido en el que la Historia los puede preparar para la vida adulta, al convertirse en un marco de referencia para entender problemas sociales, usar críticamente la información, vivir con conciencia ciudadana, formular opiniones y desarrollar capacidad de análisis. Aporta un sentido de identidad, al inculcar necesariamente valores, costumbres, ideas. Nuestro país tiene gran necesidad de ciudadanos con estas características.

Al conocer y comprender a otros países y culturas se fomentan actitudes de tolerancia y diversidad. Desde luego, al conocer a otras sociedades de espacios y tiempos diferentes se cobra conciencia de la individualidad, pero también de la otredad. Cierta narración cuenta que: "Lo último que conocería un habitante de la profundidad del mar, sería el agua. A menos que una razón lo llevara a la superficie, y lo pusiera en contacto con el aire, se daría cuenta de lo que le es cotidiano".<sup>26</sup> Por eso resulta fundamental un conocimiento básico de valores y

---

<sup>26</sup> *Revista Despertad* 8 de Julio 1996, Watch Tower Bible and Tract Society, "Una aldea mundial que continua dividida", p. 7.

principios que nos permitan vivir juntos, tal es uno de los pilares de la educación del siglo XXI.<sup>27</sup> Nos sirve para reconocernos en otros y distinguirnos de otros. A fin de cuentas, las culturas actuales se han construido sobre las pasadas.

El estudio de la Historia enriquece en general otras áreas del currículo puesto que ofrece el marco para comprender y dar sentido a materias como la literatura, la filosofía, la música así como a otras ciencias.

El impacto de un adecuado aprendizaje de la Historia en un joven puede ser muy positivo. El conocimiento del pasado es para usarse, para vivir mejor como individuo y como miembro de una comunidad. Sólo los que conocen la historia son capaces de trascender a la época propia al comprender el mundo, desarrollar y aplicar habilidades básicas de pensamiento. Ahora bien, ¿cómo lograr todo esto?

Un maestro de inglés nos dijo una vez en clase que no debía darnos pena hablar en dicho idioma, aunque nos equivocáramos, pues sólo se aprende a hablar inglés... ¡hablándolo! Y lo mismo ocurre con el aprendizaje de cualquier oficio y cualquier ciencia, sea preparar un platillo de cocina, resolver ecuaciones matemáticas o realizar una operación a corazón abierto. ¿Qué ocurre con la historia? La Historia se aprende historiando. La naturaleza de la Historia se refleja en el trabajo del historiador. El método histórico implica:

- 1) Recoger información de trabajos, informes, documentos, etc.
- 2) Plantear hipótesis explicativas, formular todas las posibles hipótesis de forma coherente sobre la base de todas las fuentes disponibles.
- 3) Clasificar las fuentes para que respalden las hipótesis.
- 4) Análisis crítico de las fuentes.
- 5) La explicación que enmarque la información en una teoría explicativa del pasado de carácter general.

---

<sup>27</sup> Tedesco, Juan Carlos, *Educación y hegemonía en el nuevo capitalismo: algunas notas e hipótesis de trabajo* en Revista Propuesta educativa No. 26, Buenos Aires FLACSO, Ediciones Novedades educativas, 2003.

Para aprender historia el alumno debe sentirse como un detective que resuelve los casos buscando indicios y pistas, valorándolas y relacionándolas, siendo con ellas capaz de explicar lo sucedido. Saber interrogar por ejemplo una caricatura de un periódico: ¿qué idea transmite esa imagen? ¿En qué año y lugar se publicó? ¿A qué público iba dirigido? ¿Quién pagó por esa publicidad? ¿Para que se hizo? ¿En su tiempo fue censurada? En última instancia, al iniciarse en estas actividades, los alumnos comprenderán que los datos encontrados en cualquier tipo de fuente han sido elaborados por un historiador y que la tarea primordial del historiador no es recoger datos sino valorar, pues historiar es interpretar.<sup>28</sup>

Para un correcto aprendizaje de la Historia es necesario aprender a formular hipótesis, es decir, una suposición lógica y razonada con una base documental de apoyo. Las hipótesis deben confirmarse o desecharse durante la investigación y siempre deben derivar de un problema.

Es conveniente, a fin de que aprendan a clasificar las fuentes, ponerlos en contacto con todo tipo de fuentes directas: materiales, escritas, imágenes, orales; a esto se le llama "pisar la historia"<sup>29</sup> con actitud especulativa y científica. Un ejemplo puede ser la letra de la canción de los cangrejos, de Guillermo Prieto, sobre los miembros del partido conservador. Analizar la credibilidad de las fuentes, descifrando la óptica del autor de la fuente en su debido contexto: por ejemplo, leer alguna sección de la obra *México y sus revoluciones* de José María Luis Mora, y contrastarla con otras distintas: ¿es parcial, interesada? ¿Muestra solo una parte de la situación? ¿Por qué el autor apoyaba esas ideas? ¿A favor o en contra de quién escribió? ¿Qué razones lo llevaron a escribir?

Lo anterior, desde luego, requiere un correcto planteamiento didáctico general: determinar objetivos, seleccionar contenidos, secuenciarlos correctamente,

<sup>28</sup> Carr. *op. cit.* cap V.

<sup>29</sup> Prats, Joaquín. *Enseñar historia: Notas para una didáctica renovadora*. Mérida, Junta de Extremadura, 2001. p. 26.



confeccionar unidades curriculares, determinar actividades adecuadas en cada momento del proceso educativo, actividades para ampliación y refuerzo, definir los criterios y estrategias de evaluación, medir los tiempos, etcétera.

Otro aspecto que debe aprenderse es la noción de causalidad e intencionalidad de un acontecimiento, es decir:

- 1) Identificar causas, aprender a determinar por qué ocurrió un hecho histórico, pasando de la intuición a la noción científica: ley causa – efecto.
- 2) Identificar tipos de causas, tiene por objetivo comprender la noción de intencionalidad y su tipificación en económica, social, jurídico-política e ideológica.
- 3) Elaboración de teorías explicativas, articular explicaciones y la multicausalidad, como ocurre en la realidad, donde se elaboran teorías explicativas más o menos complejas, leyes de inferencia. Se supone que para abordar este aprendizaje el alumno debe haberse familiarizado ya con algunos aspectos del trabajo del historiador tales como el planteamiento de las hipótesis, la clasificación y análisis de las fuentes, evidenciar las contradicciones de los testimonios, etcétera. El programa de Cambridge que debo trabajar en el Churchill College concede gran atención a este punto.

El problema del aprendizaje de la causalidad histórica es que suele verse el pasado con criterios morales y no científicos. No debemos confundir causa con motivo (de individuos, explicaciones intencionales). Debe evitarse proporcionar las causas de un suceso como si fuera un axioma, un caso cerrado, pues entonces nunca entenderán este proceso. Es una tarea compleja, puede ser que un hecho tenga consecuencias a corto plazo, a largo plazo, directas e indirectas. Hay causas coyunturales y causas estructurales, más de una causa y de una consecuencia, pueden plantearse hechos que son causa y a la vez una consecuencia, en sucesiones temporales ininterrumpidas. Para alcanzar este y otros objetivos enunciados en los párrafos anteriores, existen

estrategias variadas que van desde esquemas hasta tipos de ejercicios. Abordaré este punto en el capítulo tres de este informe.

Para concluir sobre la utilidad de la enseñanza de la historia no puedo dejar de mencionar lo que implica educar. Esta constituirá la última parte del primer capítulo.

## EDUCACIÓN.

Un maestro de física que siempre llegaba puntual, una maestra de inglés con severos prejuicios religiosos que transmitía durante sus clases, un maestro de español con fama de borracho, una maestra de literatura iberoamericana que transmitía su pasión y deleite por la lectura, una monja que aseguraba que los vikingos y los ornitorrincos nunca existieron, un maestro de inglés que se burlaba sin compasión de un alumno chaparrito. ¿lo anterior suena familiar? Todos hemos oído alguna vez sobre alguien a quien un maestro de secundaria o preparatoria impactó grandemente para bien o para mal, marcando el resto de su vida. ¿Qué hacían todos ellos? Educaban.

El término educación fonética y morfológicamente proviene del latín *educare* que significa conducir, guiar, orientar; pero semánticamente recoge la versión de *educere*, que significa hacer salir, extraer, dar a luz.

La educación tiene una historia muy interesante. No parece aventurado decir que las reflexiones sobre la educación son tan antiguas como la cultura misma. Por lo que se conoce de las antiguas civilizaciones, tanto orientales como del mundo occidental, las ideas relativas a la educación aparecen mezcladas con pensamientos religiosos, políticos y morales, envueltas casi siempre en un lenguaje poético y filosófico.

Indudablemente conocer con profundidad el fenómeno educativo exige considerar su evolución histórica, así como toda nueva doctrina o reforma educativa viable precisa del conocimiento general de los hechos y teorías del pasado. Un historiador docente debe conocer por lo menos las teorías más reconocidas y desde luego las más exitosas y que sean aplicables a la realidad de sus grupos.

Los poetas griegos ya reflexionaban sobre el hombre y la educación. La palabra didáctica utilizada por Comenius en el siglo XVII indica la idea de una ciencia de la enseñanza.

Las definiciones que actualmente existen de educación son diversas, dispares y contrapuestas. Cada autor trata de responder desde su *status vital*, científico e ideológico lo cual lejos de obscurecer, enriquece el concepto.

La educación constituye una actividad humana que se ha dado en todas las etapas del desarrollo humano, ya sea de modo espontáneo o de modo intencional y sistemático. Fácticamente, la educación es un proceso de inculcación, asimilación cultural, moral y conductual. Básicamente es el proceso mediante el cual las generaciones jóvenes incorporan o asimilan el patrimonio cultural de los adultos.<sup>30</sup> Es personal, pues constituye el proceso y producto de adquisición de la personalidad. Dilthey se refirió a la práctica de la pedagogía como "una función de

---

<sup>30</sup> Juan Carlos Tedesco reconoce tres modelos de transmisión de la cultura: el prefigurativo, donde los adultos conocen y enseñan los valores a las nuevas generaciones, el cofigurativo, donde adultos y jóvenes aprenden al mismo tiempo porque pasan por una etapa revolucionaria o una migración. El tercero es el modelo de transmisión posfigurativo que es el de la sociedad actual del nuevo capitalismo donde los jóvenes son los que saben y enseñan pues los padres están siendo reemplazados como modelos significativos de conducta, lo que lleva a que los jóvenes no tengan antepasados y los adultos no tengamos descendientes.

El conocimiento de este fenómeno enriquece la labor docente al mostrar que las experiencias de nuestra juventud difieren de las de la juventud actual, no obstante, se debe definir el nuevo papel de las escuelas que implica la formación de un núcleo estable de marcos de referencia, que permitan enfrentar los cambios permanentes a los cuales nos somete la producción cultural del nuevo capitalismo.

la sociedad, la educación adapta a los jóvenes a las necesidades de la sociedad".<sup>31</sup>

Es una función necesaria de la sociedad mediante la cual se trata de desarrollar a los individuos y de introducirle en el mundo social y cultural, de tal forma que es un proceso necesario y legítimo para la supervivencia pero al mismo tiempo le hace *ser*.

El hombre se ve obligado a aprender las respuestas para vivir, que al mismo tiempo le hace ser de un modo u otro. El proceso exclusivamente humano, secuencialmente puede describirse como el hombre que "ya es" (personidad) "va siendo" (se va haciendo) según se conduce y se va conduciendo según va siendo.<sup>32</sup>

La clave explicativa del proceso está en la capacidad de adquirir nuevas conductas a lo largo de su existencia. Dicha capacidad está vinculada con su contexto sociocultural.

Refiriéndome a un contexto escolar, la educación requiere la presencia de un modelo o emisor que posibilita la emergencia de estímulos, información, patrones, objetivos, normas conductuales, sanciones y contextos congruentes. Es esto lo que permitirá al alumno, llamado en este contexto educando, construir su personalidad de acuerdo con un patrón determinado. En este sentido significa la intervención de un hombre sobre otro. Es cierto, sin embargo, que cabe la interacción y que los maestros también aprendemos de los alumnos.

La educación exige y requiere la presencia de un objetivo o finalidad. La intencionalidad es sustantiva al proceso educativo. Se trata de que el educando

---

<sup>31</sup> *Diccionario de las Ciencias de la Educación*. 2ª. Edición. México, Santillana, 2003.p. 1319.

<sup>32</sup> *Ibid.*

construya su personalidad de acuerdo con un patrón prefijado pero al mismo tiempo que se integre a una vida social, a una cultura.

La educación es un proceso activo del sujeto que se educa. Implica acción o actividad. Es por eso que no se puede aprender historia sino historiando, pisando la historia, introduciéndose en el método histórico.

En resumen, la educación constituye el proceso de inculcación de patrones para el desarrollo de la personalidad y transmisión de la cultura que incorpora a un individuo a una sociedad. La educación es la práctica de la pedagogía y la pedagogía es la teoría de la educación. Si la historia ayuda a saber quién se es y en dónde se está, dado que muestra lo que el hombre es en otros hombres, entonces la historia es básica para educar a un miembro de cualquier sociedad, sobre todo en sus años formativos.

## LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA HOY

La labor de un historiador docente es básica, fundamental, aunque frecuentemente desvalorizada por la sociedad en general y muchas veces, lo que es peor, por algunos historiadores. Los sueldos de los docentes, como los de muchos otros profesionales en nuestro país, no corresponden con la importancia ni el trabajo realizado; en consecuencia llega a haber muchos profesores desmotivados, apáticos, que pasan frente a generaciones aportándoles muy poca información del pasado, poco ejercicio en la metodología, y que no se ocupan por desarrollar las habilidades de los 250 alumnos que tienen a la semana.

El diseño de los programas y planes de trabajo está también sujeto a intereses políticos, como ya se ha comentado. El resultado no se hace esperar: los mexicanos no sabemos y no nos gusta, en general, la historia.

Pudiera parecer un círculo vicioso. Mas como historiadora pienso que todo círculo tarde o temprano se rompe cuando caducan las circunstancias que los provocan, por fuerza de necesidades y factores combinados. La gente libre y conciente, con metas claras también contribuye a los cambios. Como profesionales de la Historia dedicados a la enseñanza, contribuimos a que se avance en la educación responsable de los mexicanos al incorporar planes o perspectivas de diferentes proyectos para diseñar otros que puedan resultar mas útiles y adecuados a realidad mexicana contemporánea.

La UNAM es la máxima casa de estudios de nuestra nación. La existencia de historiadores docentes comprometidos con nuestro futuro es un buen principio. Los programas de la ENP y CCH se revisan y actualizan periódicamente, sobre todo los de CCH. La DGIRE (Dirección General de Actualización y Revalidación de Estudios) es la dirección de la que todas las escuelas incorporadas a la UNAM dependen, y ella se encarga de organizar diplomados y cursos de actualización de los profesores de las diversas asignaturas. La SEP realiza algo similar en las escuelas secundarias, mediante el CAM (Centro de Actualización del Magisterio).

En dichos cursos se abordan, entre otros asuntos: ¿para qué se enseña? ¿Qué se enseña? y ¿Cómo se enseña?, y ese constituye precisamente el nuevo planteamiento que hace el programa de CCH en su actualización de 1994. En el programa, la elección de los contenidos temáticos se subordina a los aprendizajes, a lo que se pretende que los alumnos logren, y eso me resultó novedoso. Todo programa del que yo tenía conocimiento incluía como primera y principal columna en el formato oficial la temática. Pocas veces reparé en el planteamiento de un objetivo que no fuera cognitivo, pocas veces en las razones que hacen necesario que un alumno conozca un determinado tema. A estas y otras cuestiones responderé en el capítulo III de este informe.

Todo maestro sabe, no obstante, que los resultados obtenidos en alumnos de un mismo grupo son variados y con frecuencia imprevistos. Ni siquiera la puntual

aplicación de un programa operativo bien diseñado y articulado puede resultar en todo lo que quisiéramos como historiadores docentes, con frecuencia no tenemos alumnos ideales.

No podemos pasar por alto las circunstancias familiares, que son las primeras que impactan en el factor educando. La situación social, económica y política por la que está pasando nuestro país constituye otra variable importante. Existen además una serie de valores morales, culturales, religiosos; la actitud predominante de rebeldía y libertad que venden los medios, el momento presente. Los intereses reales a corto y largo plazo de los estudiantes y las opciones reales que tendrán en el mercado laboral. Estas cuestiones ejemplificadas en el grupo que elegí del Churchill College, así como las características del modelo educativo de dicha institución son lo que trataré en el capítulo II.

## CAPÍTULO II.

### CHURCHILL COLLEGE, DEFINIENDO EL PROYECTO EDUCATIVO.

El Churchill College es un Colegio de Ciencias y Humanidades con un año y medio de antigüedad, que pertenece a The Anglo Mexican Foundation, A.C. Las características del College, sus objetivos y futuro están íntimamente ligados a los de la Fundación, por lo que haré de ella una breve historia y descripción.

#### THE ANGLO MEXICAN FOUNDATION: METAS Y VALORES

The Anglo antes era conocido como el Anglo Mexicano de Cultura con una tradición de 60 años, pero que cambió de nombre hace tres años, pretendiendo "reflejar con el nuevo nombre el amplio y profundo ámbito de actividades que aspira alcanzar en el nuevo siglo"<sup>33</sup>, el cambio obedece también a cierta evolución en la organización relacionada con el cumplimiento de metas de las diversas áreas y actividades. La Fundación ha formulado con claridad las siguientes metas: en primer lugar la enseñanza del idioma inglés, dado que el conocimiento del idioma es la puerta a la cultura británica.

The Anglo se considera un puente cultural entre México y la Gran Bretaña al ofrecer actividades culturales como exposiciones, conciertos, muestras de cine, certificación de alumnos desde niveles básicos de inglés como KET y PET hasta FCE, CAE y CPE,<sup>34</sup> cursos para la formación y certificación de maestros de inglés y de educación formal en la Universidad de Cambridge. Lo anterior constituye una importante contribución social, que es su segunda meta.

La tercera es la educación formal bilingüe mediante diversas instituciones educativas, como el Churchill School, integrado por un jardín de niños, una

---

<sup>33</sup> [www.tamf.org.mx](http://www.tamf.org.mx)

<sup>34</sup> KET básico (Key English Test), PET intermedio (Preliminary English Test), FCE intermedio superior (First Certificate English), CAE avanzado (Certificate in Advanced English) y CPE avanzado superior (Certificate of Proficiency in English).



primaria y la secundaria de apenas 5 años de antigüedad; y el muy nuevo Churchill College de casi dos años.

The Anglo, al que en adelante me referiré como TAMF, expresa así su misión: "Por vocación, desarrolla y provee una gran variedad de servicios de excelencia relacionados con el aprendizaje y la enseñanza del idioma inglés en un entorno británico mexicano, contribuyendo así al crecimiento intelectual, cultural y profesional del individuo".<sup>35</sup>

TAMF se reconoce a sí misma como una asociación civil, auto sustentable y sin fines de lucro que, a través de sus instituciones educativas y programas culturales crea y ofrece oportunidades de superación personal dentro de un contexto británico mexicano.

Es debido a ese contexto británico que las instituciones de educación formal del TAMF juegan un papel importante dentro de los objetivos de la Fundación. Como resultado, los alumnos del Churchill College y del Churchill School tienen acceso a la vida cultural de la fundación y obtienen el beneficio de sus recursos biculturales. Dicho de otra forma, el Churchill no es un colegio para el mexicano promedio, sino para chicos de un estrato social, cultural y económico elevado.

El éxito de una institución educativa depende de variables que pueden ser controlables o de carácter externo: la calidad del servicio que se ofrece, la publicidad, el prestigio que se vaya creando, inclusive la situación económica del país. La claridad de propósitos, objetivos y visión del proyecto pueden contribuir a la continuidad del mismo. Sin embargo, dicha orientación puede ser realista o no serlo.

Las contradicciones y variables mencionadas han sido, en el College, la constante en el año y medio que tiene de existencia, lo cual es muy natural por lo nuevo del

---

<sup>35</sup> [www.tamf.org.mx](http://www.tamf.org.mx)

proyecto, llegando a haber, en ocasiones, incongruencias y expectativas postpuestas.

Los valores del TAMF, y por extensión los valores del Colegio son los siguientes:

- Integración. Trabajo conjunto, de forma activa en pro de los máximos intereses de la Fundación, asegurando el máximo aprovechamiento de las sinergias que generan nuestras diversas instituciones.
- Excelencia. Lograr una mayor excelencia en todas las actividades, enfrentando los retos para mejorar y lograr el liderazgo en las 3 áreas de actividad.
- Creatividad. Fomentar la creatividad y la innovación, compartiendo conocimientos, ideas e intuiciones, pensando más allá de lo cotidiano para construir una organización de aprendizaje continuo.
- Auto sustentabilidad. Al ser una institución sin fines de lucro, se necesita generar remanentes de operación y buscar la eficiencia para ser financieramente independientes y poder invertir de forma continuada en las actividades y los proyectos a los que hace referencia la misión del colegio.
- Integridad. Regirse por un comportamiento ético, de transparencia y responsabilidad para ser un modelo de conducta ante la sociedad, tratando con justicia a los miembros de la comunidad y valorando sus ideas y opiniones.
- Buscar el crecimiento y la auto realización de la organización a través del desarrollo continuo del personal, los clientes y los colaboradores entendiendo esto como parte fundamental del servicio a la sociedad.<sup>36</sup>

La fundación tiene varios proyectos. Para que el proyecto Churchill College continúe, deberá cubrir los puntos anteriores, además de alcanzar un crecimiento del 60 por ciento en los siguientes cinco años. Si la trayectoria antes de ese lapso no resulta prometedora el colegio pudiera desaparecer antes. Por el momento, la

---

<sup>36</sup> [www.tamf.org.mx](http://www.tamf.org.mx)

principal preocupación del TAMF es que el nuevo CCH sea auto sustentable, a fin de recuperar la enorme inversión que se ha hecho. Los otros aspectos no son ignorados por la fundación ni han sido plenamente alcanzados por el College.

## CHURCHILL COLLEGE GENERALIDADES

Como una continuación lógica para TAMF del proyecto educativo iniciado un lustro atrás y debido a la demanda de bachillerato por parte de algunos padres de familia y alumnos del Churchill School, en 2003 se abrió el CCH con una generación de tan solo 20 alumnos, pues el crecimiento y empuje de las generaciones en primaria y preescolar hicieron pensar en el éxito del nuevo proyecto.

El College se ubica en Moctezuma 125, en la colonia San Pablo Tepetlapa, donde Diego Rivera tenía un taller, a un lado de lo que hoy es el museo Anahuacalli.

El colegio cuenta con las instalaciones básicas que la DGIRE<sup>37</sup> solicita: aulas de buenas dimensiones, iluminación, biblioteca con un acervo adecuado, enfermería, salón de cómputo, laboratorios, salón de maestros, baños, cafetería, estacionamiento. No cuenta con canchas pero en el pequeño espacio se pueden colocar canastas móviles para basquet ball y pequeñas porterías para foot ball. Se planea construir en un campo contiguo la cancha de soccer y áreas verdes pues el colegio solo tiene macetones. El espacio arquitectónico del colegio no es precisamente lo que más impacta a un solicitante adolescente, pero a muchos les llama la atención el proyecto del College y el hecho de que sea una escuela pequeña que promete atención personalizada y cuidado de los alumnos.

---

<sup>37</sup> Dirección General de Incorporación y Revalidación de Estudios mediante la que la UNAM otorga incorporaciones a colegios privados de nivel bachillerato.

Entre los alumnos se encuentran hijos o sobrinos de personajes públicos como funcionarios del gobierno, directores y dueños de revistas o canales de TV. Algunos son hijos de catedráticos de la UNAM.

El ciclo escolar 2003 – 2004 inició, como ya he mencionado, con 20 alumnos: 8 hombres y 12 mujeres. De ese total: un alumno se mudó a Canadá al final del primer semestre con su familia. Siete más se cambiaron de escuela al final del segundo semestre, buscando una preparatoria de élite con un prestigio reconocido en su atmósfera, como el TEC, un mejor ambiente de bachillerato donde hubiera canchas y demás instalaciones deportivas, jardines, áreas verdes o simplemente más galanes o chicas para escoger; aunque una alumna lamentó abandonar al proyecto y a sus amigas para irse a vivir a la provincia con su familia.

Se considera que el personal académico tiene un papel preponderante en la consecución de los objetivos del colegio. El College juzga que para el logro de una práctica educativa de alto nivel se requiere de personal académico con características específicas. En los cursos de inducción para los maestros se mencionaron las siguientes:

- La comprensión amplia de los fundamentos normativos, filosóficos y metodológicos que sustenta el Churchill y que orienta la práctica educativa
- El dominio e integración de los conocimientos disciplinarios y pedagógicos requeridos para la planeación, desarrollo y evaluación cotidiana de las actividades inherentes a su función
- El conocimiento de las características psicológicas que particularizan a los estudiantes, así como de las condiciones socio económicas y culturales en las que se desarrollan.
- El conocimiento teórico y metodológico de la psicopedagogía y de la cultura general.<sup>38</sup>

---

<sup>38</sup> Curso inductivo para maestros de educación formal del Churchill College impartido por Dir. Técnico Mauricio Ludgar, agosto 2003.

Fue evidente que no todos los maestros cubrían el perfil. Al finalizar el primer año escolar se cambió al maestro de francés y al de matemáticas por considerarse muy inadecuados; hubo nueva secretaria y nueva enfermera. El maestro de Educación física presentó su renuncia. Los maestros que continuamos intentamos adaptarnos, tratando de llegar a dominar la fusión de los tres programas:

- 1) Colegio de Ciencias y Humanidades (UNAM)<sup>39</sup>
- 2) International Baccalaureate Organization (IBO) MYP<sup>40</sup>
- 3) Cambridge International Examination (CIE) a este programa corresponden los exámenes IGCSE y los AICE.<sup>41</sup>

El resultado de dicha fusión constituye un proyecto novedoso que se ha llamado proyecto Churchill College. En este informe académico pretendo explicar en qué consiste cada uno y como se articulan los tres en el College tomando como eje la materia de Historia.

Existen diversos colegios en México que aplican o pretenden aplicar sistemas de bachillerato europeo o estadounidense. El Churchill es uno de los pocos colegios con sistema IGCSE, programa que aborda solo la temática contemporánea con propósitos, objetivos y métodos que resultan afines, pero a la vez enriquecedores para el programa de CCH que fue recientemente actualizado para su aplicación en el ciclo escolar 2004 – 2005.

El enfoque del programa IGCSE de entrada es muy interesante para enseñarse en México porque la temática y enfoque que se consideran para un bachiller inglés no es idéntico al mexicano. Se da mucho énfasis a temática contemporánea como la ONU, África, China y Palestina. Las fuentes a las que recurre para análisis y fundamento a menudo son británicas, o bien europeas: francesas, alemanas e

---

<sup>39</sup> *Vid. infra*, p. 39

<sup>40</sup> *Vid. infra*, p. 41

<sup>41</sup> *Vid. infra*, p. 43

italianas. El nuevo programa de CCH por su parte, pretende romper con la perspectiva europeo centrista al incorporar temas de otros continentes y tomar como línea directriz la historia del capitalismo más que la historia universal de occidente, como se había manejado anteriormente.

Existen otras comparaciones interesantes, pero ¿cómo articularlos, fusionarlos, combinarlos? Por una parte, el sistema MYP es la amalgama de los otros dos. Además, ambos sistemas se acercan mas a la idea de enseñar "pisando la historia" de forma que resulte en aprendizajes significativos. Los dos programas IGCSE y CCH coinciden en la idea de un aprendizaje de la historia que resulte en: desarrollo de capacidades de abstracción y concreción, que los alumnos aprendan a reaccionar a diferentes versiones, entender la historia como una ciencia en construcción que busca la objetividad y otros objetivos didácticos. Asimismo, los dos sistemas en su diseño reflejan conciencia de los fines educativos de la historia al enfrentar a los alumnos a los conceptos de causa y consecuencia, diferencia y semejanza, cambio y continuidad, complejidad social, etcétera.

Los miembros de mi generación en ENP fuimos formados con una educación tradicional, pasiva donde la historia era memorización de datos no siempre bien articulados, en el mejor de los casos. Yo misma inicié como una maestra tradicional, pues era mi punto de referencia.<sup>42</sup> Es muy probable que por ese antecedente haya encontrado sobresalientes los dos programas que intento explicar. De cualquier forma, los logros de los alumnos en este curso escolar han sido diferentes a los que he obtenido con otros grupos en años anteriores.

Con una gran inversión de la fundación TAMF, muchos cambios académicos y pocos alumnos matriculados se llamó fracaso o buen intento al College. Se habló de modificar radicalmente el sistema, convertir la escuela en una preparatoria

---

<sup>42</sup> La formación que recibí como docente en la carrera sólo incluía la materia de Didáctica de Historia I y II, la cual juzgo actualmente como una introducción somera a la labor que he desempeñado desde entonces. Sería muy útil que se incorporaran al nuevo plan de estudios otras materias que sirvan a ese fin. En todo caso, no muchos se proponen ejercer la docencia mientras son estudiantes de la carrera.

ENP, se pensó también en cancelar el proyecto por no ser auto sustentable a corto plazo. Se buscaron las fallas, los inconvenientes, las carencias. Se intentaron ajustes con poco presupuesto. Hubo reuniones periódicas de los directivos con el consejo del TAMF. El departamento de ventas no tenía muy claro el proyecto que debía ofrecer. Hubo mucha incertidumbre.

Disfruto escribiendo sobre mi experiencia en el College. Ser parte de un colegio que inicia, que pretende, además, enriquecer el excelente programa de CCH con un programa de bachillerato británico somete a prueba mis capacidades y preparación. A continuación explicaré por qué lo encuentro como un reto profesional y como un proyecto innovador.

## CCH

Es sabido que la UNAM tiene dos bachilleratos: la ENP y el CCH, con planes de estudio diferentes. El Colegio de Ciencias y Humanidades surgió en 1971 como un bachillerato de cultura básica y tiene la característica de ser propedéutico, general y único, es una institución de enseñanza media superior cuya misión es “formar bachilleres universitarios que al terminar sus estudios respondan al plan de estudios de esa institución, es decir, sujetos y actores de su propia formación y de la cultura de su medio; capaces de obtener, jerarquizar y organizar información utilizando instrumentos clásicos y tecnologías actuales... poseedores de conciencia creciente de cómo aprenden... capaces de tomar decisiones de trabajo con creatividad”<sup>43</sup> Estas son algunas características del perfil del egresado.

Algo muy positivo del plan de estudios del CCH son sus objetivos de “aprender a aprender”, “aprender a hacer” y “aprender a ser”, en un marco de valores éticos, cívicos y estéticos, lo cual coincide en el programa MYP y el de IGCSE, como se verá más adelante. Además rompe con la idea de clase tradicional donde el maestro era un expositor para convertirse en un facilitador del aprendizaje.

---

<sup>43</sup> [www.unam.edu.mx](http://www.unam.edu.mx)

Dentro del programa de CCH la materia de Historia Universal Moderna y Contemporánea es obligatoria, pertenece al Área Histórico – Social y corresponde a los dos primeros semestres del Plan de Estudios de 1996, antecede a los dos cursos de Historia de México y sirve de base a las materias del área que se imparten en el quinto y sexto semestres. La finalidad de esta materia es el estudio del origen, desarrollo y las crisis del capitalismo en el mundo, del siglo XII a la época actual.

Los propósitos generales de la materia de Historia Universal Moderna y Contemporánea del CCH son que el alumno:

- Comprenda los procesos más destacados de la historia universal moderna y contemporánea, ubicados en tiempo y espacio, a partir de la historia del capitalismo, con la actitud de adoptar una actitud crítica frente a esta sociedad y valore sus aportaciones y costos en el ámbito humano y natural.
- Conocer la interrelación de los factores económicos, políticos, sociales y culturales para entender el carácter multicausal de los acontecimientos de los procesos históricos, sin perder de vista los nexos entre el pasado y el presente.
- Desarrollar capacidades y habilidades como la búsqueda de información, el análisis, la comparación, la reflexión crítica, la argumentación y la síntesis, sustentadas coherentemente de manera oral y escrita a partir de un trabajo individual o colectivo.
- Adquirir las actitudes y valores éticos, tales como la libre y consciente disposición al trabajo, la responsabilidad social compartida, el respeto a la libre expresión de las ideas privilegiando el diálogo y la resolución consensuada de las controversias, la honestidad entendida como congruencia entre pensamiento y acción, la crítica y la autocrítica constructivas, así como una conciencia solidaria para construir una sociedad mas justa, democrática y soberana.



- Se reconocerá a través del estudio de la historia universal como un ser histórico, como parte de una nación y del mundo, que respeta y valora las aportaciones de su cultura y la de otros pueblos.<sup>44</sup>

Estos propósitos tienen coincidencias con los propósitos de History de IGCSE, principalmente en lo que tiene que ver con los fines educativos, es decir, el segundo y tercer punto.

Pero antes de abordar las semejanzas y discrepancias pretendo hacer una descripción completa del proyecto educativo del College, que además de ser un CCH es también un sistema IBO, con certificación MYP también es llamado PAI.

#### MYP

La Organización del Bachillerato Internacional (IBO), fundada en 1968, es una organización educativa internacional sin fines de lucro con sede en Ginebra, Suiza. Se creó para los hijos de diplomáticos cuyos hijos al ir de un país a otro perdían o saltaban grados escolares al no existir equivalencias que facilitarían una debida ubicación escolar. IBO ofrece a los colegios tres programas:

- El Programa del Diploma, para estudiantes de los dos últimos años de enseñanza previos al ingreso en la universidad.
- El Programa de los Años Intermedios (PAI) también llamado Middle Years Programme (MYP) para estudiantes entre 11 y 16 años de edad. Este es el que el College ofrece.
- El Programa de la Escuela Primaria (PYP o Primary Years Programme) para alumnos entre 3 y 12 años.

---

<sup>44</sup> Programa indicativo en [www.dgire.unam.mx/planes y programas](http://www.dgire.unam.mx/planes_y_programas)

En la República Mexicana solo seis escuelas ofrecen MYP (22 el IB Diploma y 4 el PYP)

La conciencia intercultural es uno de los puntos centrales del programa, pues pretende que las generaciones futuras vivan de forma más pacífica y productiva que en la actualidad. Los otros conceptos, también fundamentales del MYP son: la educación holística y la comunicación tomando en consideración las cinco áreas de interacción educativa: aprender a aprender, servicio comunitario, salud y educación, medio ambiente y *homo faber*. Estas áreas junto con la comprensión internacional e ideales cívicos hacen que el proyecto de MYP sea la amalgama o el punto de enlace del programa CCH con el programa IGCSE.

Una de las coincidencias del IGCSE con el MYP es la realización de un proyecto personal, es decir, un trabajo significativo realizado durante todo un periodo escolar o un periodo largo de tiempo, debe ser elegido por iniciativa del estudiante y debe reflejar la experiencia adquirida durante el MYP(PAI).

La temática y la evaluación de criterios MYP hasta 2004 solo aplica al Churchill School, es decir, a la secundaria, pero el College espera activarlo en breve y también el IB Diploma que por el momento no se ofrece como certificación.

## CERTIFICACIÓN CAMBRIDGE

En un mundo globalizado donde individuos y empresas buscan certificación, el College está incorporado a la UNAM pero también a la Universidad de Cambridge.

La Universidad Británica de Cambridge tiene una sección llamada UCLES (University of Cambridge Local Examinations Syndicate) que se divide en tres direcciones:

OCR: servicios de asesoría y certificación dentro del Reino Unido,

ESOL: certificación en el aprendizaje del inglés a nivel internacional y el

CIE: (Cambridge International Examinations) servicios de asesoría y certificación a nivel internacional.

El CIE opera en más de 150 países, certifica a más de un millón de candidatos anualmente y es reconocido por universidades de todo el mundo. Los objetivos del CIE son ofrecer diplomas con garantía de reconocimiento internacional que sean económicamente asequibles.

Los diplomas que ofrece el CIE son:

- Check point diagnosis
- International General Certificates of Secondary Education (IGCSE)
- International Advanced Subsidiary Level (AS)
- International Advanced Level (A)
- Cambridge Skills and Career Awards

Los diplomas IGCSE, AS y A Level son los que ofrece el College.

El programa de IGCSE para HISTORY es el que yo debo relacionar con la asignatura de Historia Universal Moderna y Contemporánea del CCH.

IGCSE es un programa curricular íntegro y coherente para colegios en todo el mundo. Es, con algunas variantes, muy similar al programa de bachillerato que se aplica normalmente en los colegios del Reino Unido. El programa está diseñado para promover altos estándares académicos por medio de un acercamiento práctico a las asignaturas.

En general el programa curricular de IGCSE promueve: el desarrollo de competencias orales y prácticas, métodos de investigación, uso de la propia iniciativa en la resolución de problemas, la aplicación empírica de destrezas,

conocimiento y entendimiento y la capacidad de llevar a cabo proyectos individuales y de trabajo en equipo.

Particularmente, la materia de Historia de IGCSE pretende que los jóvenes logren muchas de las destrezas y capacidades de pensamiento y desarrollo de criterio que he descrito en el capítulo I de este informe académico, así como un aprendizaje que resulte útil para la formación del individuo, que hacen de la Historia una materia curricular básica, indispensable en cualquier programa de educación media y media superior. El programa IGCSE y el de CCH empatan en todas sus materias y tienen muchas coincidencias en la forma de abordar la temática.

El IGCSE está diseñado para alumnos de 14 a 16 años. Su equivalente es el GCSE, mismo que es reconocido en la Gran Bretaña por instituciones académicas así como por el mundo laboral mundial y de la Comunidad Económica Europea en particular, como evidencia de las diferentes habilidades del alumno.

El IGCSE<sup>45</sup> ha sido de los programas con exámenes mas reconocidos a nivel mundial por mas de 50 años, así mismo es aceptado como prueba de habilidad académica para entrar a Universidades, institutos de educación superior y diversas empresas a lo largo del mundo. Algunas universidades de Inglaterra y otras de habla inglesa lo piden como requisito de admisión.

## EL FACTOR EDUCANDO

---

<sup>45</sup> El AICE es otro diploma de gran demanda y reconocimiento a la par del IGCSE. El nivel de los exámenes en las asignaturas del AICE es mas avanzado y tiene por objetivo el éxito de los alumnos para entrar a una licenciatura. Las áreas curriculares en las que los alumnos pueden presentar exámenes son: matemáticas, ciencias, idiomas, artes y humanidades. Una de las ventajas de presentar el AICE es que el alumno puede demostrar su dominio del idioma inglés al mismo nivel que los alumnos de habla inglesa de otros países.

No todos los jóvenes inscritos son lo que en el Churchill se llamaría "hijos del proyecto", es decir, no cubren el perfil necesario para desarrollarse adecuadamente en el particular ambiente, donde se pretende la aplicación de los tres programas combinados que se llevan simultáneamente. Al inicio del tercer semestre se inscribieron 3 alumnos en el grupo inicial, además de 13 de nuevo ingreso para el primer semestre del ciclo que inició en 2004.

El proceso de selección de alumnos es más bien riguroso. Se realizan entrevistas con estudiantes y padres, además de pruebas académicas, psicométricas y de inglés. Se pretende conocer las necesidades, requerimientos y expectativas completas de los aspirantes. Se tiene por norma dar la inscripción a jóvenes que deseen terminar una carrera universitaria, probablemente en el extranjero, que consideren un segundo idioma como elemento clave de superación y que reconozcan el valor académico de un plan de estudios incorporado a la UNAM mediante DGIRE y a Cambridge mediante CIE.

Generalmente existe un buen nivel de interés en la materia, y el curso concluye con un cambio en la opinión que los alumnos tienen sobre la Historia, a pesar de que al inicio del año escolar no todos tienen muy clara la utilidad de esta ciencia en sus vidas. El gusto de un alumno por una materia obedece a preferencias y aptitudes personales, pero la personalidad del maestro y el interés que éste muestre por ellos siempre ha constituido un factor determinante. Aunque puedo afirmar que la capacidad y competencia de un docente no siempre es proporcional al interés de un grupo por una materia, desde luego que la programación y preparación que tenga un maestro además del carisma contribuyen al éxito de su clase.

He visto que en el College existe una variación del empeño de los estudiantes dependiendo de si el semestre es par o impar, puesto que el estrés aumenta considerablemente en el primer caso, al coincidir con los exámenes de Cambridge; mientras que es en los semestres impares en los que se programan

las visitas a sitios de interés, se prepara la pastorela, la mega ofrenda de muertos y otras actividades extracurriculares. Los mejores resultados se obtienen, sin embargo, en semestre par, cuando se aprecia mayor dedicación y compromiso, que en el caso de la materia de Historia se traduce en más lectura, conocimientos y mejores argumentos. Después de todo, en lo que más se trabaja durante todo el año es en el desarrollo de las habilidades y capacidades.

## CONCLUSIÓN

El potencial de los muchachos y las ventajas de la fusión de ambos programas resultan en un nivel del conocimiento que no había percibido, o por lo menos no había comprobado trabajando con métodos distintos en años anteriores. Por un lado, los temas se ven con mayor profundidad, por otro, el alumno promedio tiene antecedentes académicos que contribuyen al logro de los objetivos de la materia.

### CAPÍTULO III

#### LA NECESIDAD DE LA CRÍTICA Y AUTOCRÍTICA

##### DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA CCH (2004)

Para un análisis crítico de los programas es necesario conocerlos bien. Dado que los Planes de Estudio de CCH se revisan y ajustan periódicamente, el Consejo Técnico emitió una convocatoria para integrar comisiones que se encargan de modificar los programas de las materias de los primeros cuatro semestres. La Comisión de Revisión y Ajuste de los Programas de Historia se instaló en enero de 2002.

La propuesta educativa que se presentó fue formulada tomando en cuenta el seguimiento de la aplicación de los programas aprobados en 1996. En diversos foros los profesores del Colegio manifestaron su deseo de revisar y ajustar la estructura de los programas, dadas las dificultades que se presentaron principalmente debido al exceso de contenidos y otros problemas detectados en la relación entre objetivos y estrategias sugeridas. En los programas aprobados no se logró del todo enunciar los contenidos temáticos a manera de proceso, ni rescatar adecuadamente los aspectos centrales del capitalismo porque se introdujeron cortes temporales que dificultaron la enseñanza de las asignaturas. Asimismo, dicha propuesta incorporó el estudio de *La herencia grecorromana*, a la que faltó contextualizar dentro del eje principal de la materia; si bien algunos profesores en su práctica docente lograron encontrarle un significado.

Tomando en cuenta lo anterior y para resolver los problemas detectados, la Comisión discutió las siguientes cuestiones: 1) el carácter de un programa indicativo (es decir el programa sugerido, que finalmente se transformará en programa operativo para aplicarse en clase); 2) los conceptos centrales del eje principal de la materia y su temporalidad; 3) algunas categorías del análisis histórico como totalidad, proceso y periodización; 4) la revisión puntual de todas

las unidades que condujo a la modificación de unas y a la reubicación de los contenidos de otras.

La Comisión consideró importante el análisis de los contenidos temáticos, su ubicación y su relación con el eje principal para rescatar los procesos más significativos, sin perder de vista los cambios históricos ocurridos en los últimos años y la necesidad de actualizar los temas y las fuentes utilizadas para su estudio.

Los problemas y retos que ha traído consigo el curso - taller y las dificultades para desarrollar las habilidades y actitudes propuestas en los objetivos de los dos programas obligaron a revisar el enfoque didáctico, al darle a los aprendizajes una mayor importancia, subordinando a ellos todo lo demás: contenidos, estrategias y evaluación.

Se estableció por aprendizaje: los resultados o logros integrales que se esperan alcanzar, donde se articulen las habilidades intelectuales, los conocimientos disciplinarios (procesos históricos fundamentales) y la reflexión como una vía para propiciar actitudes y valores. Los aprendizajes se redactaron de forma gradual y progresiva. Se conservaron los objetivos por unidad porque permiten expresar con mayor claridad las metas hacia donde se dirigen los aprendizajes, dejando abierta la posibilidad de que los profesores analicen los contenidos desde diferentes concepciones teóricas de la Historia. La labor de la Comisión fue ardua. El testimonio de uno de los miembros, con quien más adelante tomé un curso, el maestro Bernardino Gutiérrez Romero fue la siguiente: "Que no comían, no les pagaban y algunos amigos acabaron peleados de por vida". Independientemente de esas cuestiones, el programa ajustado de Historia Universal Moderna y Contemporánea sí resolvió algunas inconsistencias del usado anteriormente. Jaime Flores Suaste afirmó que el nuevo:



Pone énfasis en que los alumnos son el centro de la labor docente y aclaran cuáles aprendizajes primordiales deben adquirir los estudiantes en cada una de las unidades, propuestas que están íntimamente relacionadas con los contenidos temáticos y las propuestas de estrategias de aprendizaje.<sup>46</sup>

El resultado de las discusiones y sufrimiento de los miembros de la comisión fue, de acuerdo con mi opinión, un excelente programa indicativo.

Todos los métodos de estudio y de validación de teorías científicas no son independientes de su propia historia. En casi todos los casos, el resorte inicial de las investigaciones lo constituyeron los tropiezos encontrados en la elaboración y aplicación de propuestas didácticas de distinta índole.<sup>47</sup>

No obstante, encontré muy práctico que el nuevo eje rector del programa fueran los aprendizajes. Esto permite al maestro hacer una adecuada discriminación de contenidos y los alumnos no se pierden entre tantos datos saltando de un tema a otro en espacio y tiempo, pues perciben con claridad la línea que explica y da coherencia a los diversos contenidos. "Al contarse con un tiempo didáctico más pausado se evita la fragmentación de los hechos históricos, y estos pueden ser abordados como procesos", así lo señaló Carlos Esquivel Pineda, otro miembro de la Comisión.<sup>48</sup> Otra ventaja del nuevo programa es que

incorpora la posibilidad de disminuir el peso de la visión euro centrista de la historia universal en la enseñanza de la misma, al señalar temas y procesos más delimitados, que coadyuvarán a formar en el alumno una conciencia social de los problemas del mundo contemporáneo.<sup>49</sup>

---

<sup>46</sup> [www.dgcch.unam.mx/gaceta/gaceante/2003/1006/a2.html](http://www.dgcch.unam.mx/gaceta/gaceante/2003/1006/a2.html)

<sup>47</sup> Waldegg, G y Block, D., Prefacio en *Estudios de didáctica*, México, Grupo Editorial Iberoamérica, 1997.

<sup>48</sup> [www.dgcch.unam.mx/gaceta/gaceante/2003/1006/a2.html](http://www.dgcch.unam.mx/gaceta/gaceante/2003/1006/a2.html).

<sup>49</sup> *Ibid.*

El programa contiene una bibliografía que resulta útil no solo para la puesta en práctica del programa, sino para la actualización de los profesores. También facilita las tareas de preparación de los cursos al indicar los aprendizajes ineludibles de la asignatura. Asimismo disminuyó la cantidad de unidades temáticas y depuró los contenidos temáticos básicos; replanteó el alcance y sentido de los propósitos y objetivos por unidad y asignatura, de manera que haya una mayor correspondencia entre ellos:

El programa – de acuerdo con el maestro Flores Suaste, antes citado - aporta suficientes elementos para orientar y clarificar al profesor de asignatura que tiene menos experiencia en el trabajo colectivo y en la formulación de programas operativos. Incluye un apartado que precisa cuáles aspectos necesitan evaluarse, sin que pretenda restringir o imponer el proceso de evaluación, sino más bien como una visión integral que evalúe los aprendizajes adquiridos.<sup>50</sup>

La evaluación, en el proceso de enseñanza – aprendizaje, es lo que concluye el círculo, el proceso está incompleto si no se evalúa, no es posible saber si estamos logrando los objetivos o si debemos reorientarlos. La DGIRE aún está diseñando e impartiendo cursos sobre evaluación, pues considera que los nuevos programas dejan demasiado margen a las escuelas incorporadas. Particularmente, pienso que es necesaria la normatividad de la DGIRE sobre las escuelas que quieren incorporarse, para asegurar la calidad de la educación y que no desmerite el nombre de nuestra máxima casa de estudios al reconocer la incorporación a un colegio que no ofrece calidad.

Con el programa ajustado se redujeron significativamente los contenidos y con esto se buscó un equilibrio entre los contenidos declarativos, procedimentales y actitudinales. Se encuentran periodizaciones de más larga duración, existe el manejo de la noción amplia de contenido, aspecto que contribuirá a desarrollar de

---

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

manera más eficaz habilidades propias de la historia, explicita de mejor manera el proceso de evaluación, confirma el enfoque disciplinario y didáctico y señala los propósitos de cada unidad.

Con el nuevo formato en tres columnas que destaca los aprendizajes, las estrategias y los contenidos, he encontrado otra ventaja: resulta más fácil hacer empatar el programa de CCH con el de Cambridge, que también da prioridad a los propósitos de un curso de Historia más que a la temática, como había sido el caso de todos los programas de SEP y de ENP que yo había manejado los pasados 10 años al dar clase. Esta coincidencia de propósitos la explicaré ampliamente después de analizar el IGCSE en el siguiente apartado.

#### DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA IGCSE. HISTORY.

El programa de Historia llamado Syllabus describe primeramente los propósitos del curso de Historia:

- 1) Estimular el interés y el entusiasmo por el pasado.
- 2) Promover la adquisición de conocimiento y entendimiento de la actividad humana del pasado.
- 3) Asegurar que el conocimiento del pasado del candidato esté enraizado en un entendimiento de la naturaleza y entendimiento de las evidencias históricas.
- 4) Promover un entendimiento de la naturaleza de: causas – consecuencias, continuidad y cambio, similitudes y diferencias.
- 5) Proveer las bases para estudios futuros y como un interés personal.
- 6) Facilitar un entendimiento internacional.
- 7) Facilitar el desarrollo de habilidades de comunicación y desarrollo de la palabra.

Para acreditar *History* en IGCSE se tienen los *assessment objectives*.<sup>51</sup> Se espera que los candidatos sean capaces de:

- 1) Recordar, seleccionar, organizar y demostrar conocimiento del contenido del programa.
- 2) Demostrar entendimiento de:
  - a. Cambio y continuidad, causa y consecuencia, similitud y diferencia.
  - b. Los motivos, emociones, intenciones y creencias de la gente en el pasado.
- 3) Comprender, interpretar evaluar y usar el alcance de una fuente como evidencia en su contexto histórico.

La certificación de los candidatos depende de la acreditación de todos los siguientes *Papers*, que son tipos de exámenes:

- a. *Paper 1*,
- b. *Paper 2*,
- c. *Paper 3*, ó
- d. *Paper 4*, con opción de volverlo *course work*<sup>52</sup> de Historia de México.

No se harán preguntas en el *Paper* sobre sucesos que hayan ocurrido cinco años antes de la fecha del examen.

***Paper 1.*** Se dispone de 1 hora 45 minutos para resolverlo y consiste en dos secciones:

Sección A (contenido general) que contiene ocho preguntas, cuatro del siglo XIX y cuatro del siglo XX de los temas generales. Los candidatos deberán contestar dos preguntas.

---

<sup>51</sup> Objetivos de evaluación o factores por evaluar.

<sup>52</sup> *Vid. infra* p. 50.

Sección B (estudios a profundidad) que contiene dos preguntas de uno de los temas de los estudios a profundidad ya establecidos. Los candidatos deberán contestar una.

Todas las preguntas están estructuradas en tres partes y están basadas en una fuente histórica.

**Paper 2.** Se dispondrá de dos horas para resolverlo y consiste en dos opciones: una del siglo XIX y una del siglo XX. Los candidatos responden todas las preguntas de una opción.

Los tópicos están prescritos previamente y son tomados del contenido general del programa. Cada opción incluye una colección de fuentes materiales sobre el tópico prescrito y una serie de preguntas basadas en ese material.

Para la examinación de 2005 los tópicos serán:

Del contenido general del siglo XIX: las causas de la Primera Guerra Mundial o la Guerra Civil Norteamericana, dependiendo de si se solicita la presentación del examen para mayo o noviembre.

Del siglo XX: el tratado de Versalles o los eventos de Cuba en 1959 – 62, dependiendo de la fecha.

**Paper 3** Llamado *Coursework* o trabajo de curso, cuya temática es tomada del contenido general del programa o, como es el caso en el Churchill College, de Historia de México. Los candidatos deben producir dos ensayos como trabajo de curso, de 1500 palabras cada uno. Estos trabajos de investigación deben evidenciar que se han alcanzado los objetivos 1 y 2 sobre conocimiento y entendimiento.

**Paper 4.** Otro examen acerca de un estudio a profundidad, donde los alumnos responderán preguntas manejando dos fuentes que se incluyen en el examen para compararlas, valorarlas, etc. Existe la alternativa de convertir el examen en otro ensayo de *coursework* sobre Historia de México, pero a diferencia de los dos trabajos de curso del *Paper 3*, en el *Paper 4* se deben cubrir todos los objetivos de

estimación, incluyendo la comprensión, interpretación y evaluación de las fuentes en su contexto histórico.

La calificación final del candidato se explica en la siguiente tabla de especificaciones:

PAPER	PUNTAJE		OBJETIVOS DE ESTIMACIÓN	
	MARCAS	PORCENTAJE	1 y 2	3
1	60	40	60	
2	50	33		50
3	40	27	20	20
4	40	27	20	20
<i>TOTAL</i>	150	100		

Anexo al final de este informe los programas de los sistemas que el Churchill College fusiona. Incluyo también, en los anexos, ejemplos de cada uno de los *Papers* antes descritos, así como exámenes bimestrales y finales míos, sin embargo, me parece adecuado ejemplificar la forma de abordar la temática en un tema según se plantea en el programa o *Syllabus* de IGCSE.

El contenido en el programa se explica en un número de preguntas clave y puntos focales de cada tema del programa general. Los puntos focales aportan una guía en la que están envueltas cada una de las preguntas clave. Hay veces en los que un punto focal se usa como escena para una pregunta clave pero aparentemente sin hacer referencia a la pregunta clave en sí misma. Se espera que los candidatos demuestren entendimiento de las preguntas clave y de los puntos focales usando su conocimiento de los ejemplos históricos relevantes.

Elegí, para ejemplificar, las causas de la Primera Guerra Mundial por ser el tema en el que estoy preparando a mis alumnos para el examen que presentarán en

mayo 10 de 2005. En el contenido curricular ese tema es el número 6 y se presenta como sigue:

### **PREGUNTAS DE CONTENIDO GENERAL (Correspondientes al *Paper 1*)**

**¿Qué causó la Primera Guerra Mundial?**

#### **Puntos Focales.**

¿El sistema de alianzas alentó más la guerra?

¿Hasta qué grado los problemas coloniales crearon tensión entre las grandes potencias?

¿Por qué los problemas de los Balcanes eran tan difíciles de resolver para las potencias? ¿De qué forma el asesinato del archiduque llevó a la guerra?

#### **Contenido específico.**

Los orígenes de la Primera Guerra Mundial, 1890 – 1914: el sistema de alianzas, rivalidades coloniales, desarrollo en los Balcanes, la crisis de junio – julio de 1914 y el estallido de la guerra.

### **PREGUNTAS DE CONTENIDO ESPECÍFICO O ESTUDIOS A PROFUNDIDAD (Correspondientes al *Paper 2*)**

Los estudios a profundidad también se presentan de forma similar. El estudio a profundidad que elegí para preparar a los alumnos para el examen del día 11 de mayo de 2005 es (a) Alemania, 1918 – 1945.

#### **Alemania 1918 – 1945.**

**1. ¿Estaba condenada la República de Weimar desde su inicio?**

#### **Puntos Focales.**

¿Cómo emergió Alemania de la derrota al final de la Primera Guerra Mundial?

¿Cuál fue el impacto del Tratado de Versalles en la República?

¿Hasta qué grado se recuperó la república después de 1923?

¿Cuáles fueron los logros del periodo de Weimar?

**2. ¿Por qué Hitler fue capaz de dominar Alemania hacia 1934?**

#### **Puntos Focales.**

- ¿Qué defendía y representaba el partido nazi en 1920?
- ¿Por qué los nazis tuvieron poco éxito antes de 1930?
- ¿Por qué Hitler fue capaz de llegar a ser canciller en 1933?
- ¿De qué forma Hitler consolidó su poder en 1933 – 1934?

### 3. ¿Qué tan efectivo fue el régimen nazi para controlar Alemania de 1933 a 1945?

#### Puntos Focales.

- ¿Cuánta oposición hubo hacia el régimen nazi?
- ¿Qué tan efectivamente trataron los nazis con sus oponentes políticos?
- ¿Cómo usaron los nazis la cultura y los medios de comunicación de masas para controlar a la gente?
- ¿Por qué los nazis persiguieron a muchos grupos en la sociedad alemana?
- ¿Era la Alemania nazi un estado totalitario?

### 4. ¿Cómo era la vida en la Alemania nazi?

#### Puntos Focales.

- ¿Cómo reaccionó la gente joven al régimen nazi?
- ¿Qué tan exitosa fue la política nazi hacia las mujeres y la familia?
- ¿Se benefició la mayoría de la gente del dominio nazi?
- ¿De qué forma el inicio de la guerra cambió la vida en la Alemania nazi?

#### Contenido específico.

La revolución de 1918 y el establecimiento de la República. Los términos de Versalles y la reacción alemana a eso. La constitución de Weimar, principales divisiones políticas, el papel del ejército, desorden político de 1919 – 1923, crisis económica e hiperinflación, la ocupación del Rhur, la era Stresemann, logros culturales del periodo de Weimar.

Los primeros años del partido nazi, ideas y métodos nazis, el golpe de Munich, el papel de Hitler y otros líderes nazis, el impacto de la depresión en Alemania: político, económico y social, la crisis de 1930 – 1933, razones del ascenso del



poder nazi, Hitler toma el poder, el incendio del Parlamento y las elecciones de 1933.

Dominio nazi en Alemania, la noche de los cuchillos largos, la muerte de Hindenburg, el combate a la oposición, métodos de control y represión, uso de la cultura y los medios de masas, política económica que incluye el rearme, diferentes experiencias del dominio nazi, mujeres y jóvenes, antisemitismo y persecución de minorías, oposición al dominio nazi.

Impacto de la segunda guerra mundial en Alemania: conversión a economía de guerra, la solución final.

Como puede leerse en estos ejemplos de temas de contenido general y de estudios a profundidad, los temas se abarcan con mas detenimiento que el que se acostumbra en un bachillerato mexicano para abordar un tema de los arriba enunciados. Por esa razón los temas del primer semestre de CCH los abarco con menos profundidad, para poder ir más rápido y empezar con el siglo XIX antes de noviembre. De esta forma la primera unidad de Historia Universal II del programa de CCH la veo sólo como repaso y ejercicios durante el mes de enero. Así puedo empezar con las Guerras Mundiales más pronto.

A los alumnos les gusta mucho el tema de guerras mundiales, sobre todo si buscan e interpretan fuentes. Ellos cuentan con bastante conocimiento previo y tienen mucho que decir. Disfrutan más cuando perciben la línea que da coherencia a tantos datos que ya tienen por referencias de películas y otros medios. Sin embargo, la parte que yo disfruto es cuando veo que aprenden a discriminar los juicios y aseveraciones que se sustenten en bases.

He aprendido a elaborar y calificar preguntas para resolver ejercicios en clase que resulten similares a los de los exámenes de IGCSE, para que sirvan de capacitación para asegurarme de que los muchachos acrediten con buena calificación. Considero que los estándares de esos exámenes son muy elevados. Aún no he tenido la oportunidad de que mis alumnos presenten los *papers* de

Historia por una cuestión de fechas y desfases. No obstante, mi pronóstico es optimista. Es una cuestión de satisfacción personal, pero sobre todo un bien para el estudiante. En la primera parte del informe lo expresé como la gran responsabilidad que tenemos, por ser historiadores docentes y formadores de la sociedad que nos ha formado, de contribuir a su transformación y mejoramiento.

Las preguntas de los ejercicios elaborados para la clase son los siguientes:

Ejemplo de pregunta de un *Paper 1* (de contenido general del programa)

**1. Estudia la siguiente imagen y responde las preguntas que siguen.**



**El buque británico acorazado HSM lanzado en 1906.**

- Describe los acuerdos y alianzas que Francia tuvo con otros países en 1914. [5]
- ¿Por qué las relaciones entre Gran Bretaña y Alemania empeoraron entre 1900 y 1914? [7]
- ¿Hasta qué grado el sistema de alianzas alentó a los países europeos a participar en una guerra debido a los eventos de 1914? Explica tu respuesta. [8]

Ejemplo de pregunta de un *Paper 2* (de estudios a profundidad)

**2. Estudia el siguiente texto y responde las preguntas que siguen.**

*“Adolf Hitler, el canciller alemán ha salvado el país. Prontamente ha rescatado a Alemania de los hombres que habían llegado a ser peligrosos para la unidad de los alemanes y del Estado. Los ha removido de sus altos cargos para el arresto o la muerte. El mismo presidente von Hindenburg planeó las severas acciones que se han tomado. Hitler sabía que tenía el respaldo del ejército. Hoy hay regocijo en Alemania”.*

**Una perspectiva de la noche de los cuchillos largos descrita por un periódico británico, 2 de julio 1934.**

- a) Describe los eventos de la noche de los cuchillos largos. [5]
- b) ¿Por qué Goebbels fue importante para Hitler? [7]
- c) "Hitler había removido toda oposición al dominio nazi en Alemania para finales de 1935" ¿estás de acuerdo con esa afirmación? Explica tu respuesta. [8]

Como puede verse, existen semejanzas en el tipo de preguntas de los incisos a, b y c, en donde en a) se pide que los alumnos demuestren conocimiento fáctico, en b) se requiere que expliquen la relación entre dos sucesos o procesos paralelos y en c) que juzguen, valoren o apliquen el conocimiento adquirido. El puntaje asignado a cada sección aumenta con el grado de dificultad y corresponde a los *assessment objectives*, que tienen que ver con los objetivos didácticos y fines educativos.

**COURSEWORK (Correspondiente al Paper 3)**

Los trabajos de curso (*coursework*) constituyen la culminación de la preparación del primer año de CCH, pero estos se elaboran durante el segundo año por dos razones: una es que hasta entonces se aborda Historia de México en el programa de CCH, la otra derivada de la anterior, es que los exámenes (*Papers*) se tienen que presentar simultáneamente con los *coursework*. Así que los alumnos de historia universal del ciclo escolar 2003 – 2004, apenas presentarán sus *Papers* en mayo de 2005, cuando ya han terminado sus 3 piezas de *coursework*.

Para la realización del trabajo de curso se pueden usar notas, libros y otras fuentes que sirvan a los alumnos para los fines de su tema.

Los *coursework*, a diferencia de los *Papers*, son calificados por el maestro de la escuela incorporada al CIE, en este caso por mí. Es el maestro el que define los temas, puntos focales y preguntas clave, previa aprobación del CIE en el Reino

Unido, lo cual requiere planificación con meses de antelación. También corresponde al maestro definir la escala que debe ser múltiplo de 20.

El diseño de las preguntas clave debe dar al estudiante la oportunidad de demostrar su conocimiento y habilidades en el manejo adecuado de información histórica. Siempre se hace hincapié a los maestros en el diseño y evaluación, tomando en cuenta los tres *assessment objectives*. Es decir, que el alumno no sólo evidencie que sabe, sino que demuestre lo que es capaz de hacer con esa información. El diseño de las preguntas debe permitir que se demuestren las habilidades del alumno, propiciar que el alumno: explique, analice y juzgue más que elaborar una descripción o narración. Las preguntas también deben ser abiertas - cerradas, es decir, que no deben ser preguntas de respuesta correcta sino que pueden ser contestadas en una variedad de niveles. Los estudiantes más débiles deben ser capaces de ofrecer respuestas adecuadas a su nivel, mientras que los más brillantes serán capaces de responder a un nivel más elevado. Con esto se busca lo que se llama una educación diferenciada y que resulta esencial cuando un estudiante alcanza un rango de habilidades y está listo para pasar a otro.

#### EVALUACIÓN IGCSE, ASSESSMENT OBJECTIVES

Ya he mencionado cuales son los *assessment objectives*, pero a fin de dejar claro el diseño y la evaluación de un *coursework* es necesario explicar en qué consiste el logro de cada uno por parte de los estudiantes.

1. Recordar, seleccionar, organizar y demostrar conocimiento del contenido del programa.

Este objetivo tiene que ver con el conocimiento y la habilidad de seleccionar y adquirir la información. No se trata de entendimiento ni explicación, sin embargo esta resulta fundamental, pues sin conocimiento es imposible demostrar el logro

en ninguno de los otros *assessment objectives*. Las primeras veces que apliqué estos criterios obtenía respuestas de punto de vista o de suposiciones lógicas. Descubrí entonces que no basta con saber plantear las preguntas sino calificarlas con el criterio adecuado. Por ejemplo, si se pregunta: ¿por qué algunas personas se opusieron a Hitler mientras que otras lo apoyaron? Requiere que el alumno conozca, pero también que seleccione qué conocimiento es relevante y lo despliegue de forma eficaz. Por lo tanto, las preguntas de conocimiento y entendimiento suelen plantearse en una misma.

## 2. demuestren entendimiento de

- e. Cambio y continuidad, causa y consecuencia, similaridad y diferencia.

Este objetivo tiene que ver con explicación histórica, análisis y juicio. Debe quedar claro para los estudiantes que no hay respuestas correctas a dichas preguntas. La expectativa del maestro en este nivel debe ser la habilidad de los alumnos de usar lo que saben para producir y sustentar sus propias explicaciones, análisis y juicio de eventos y procesos pasados. Es difícil que una misma pregunta incluya todos los conceptos enlistados: causa, consecuencia, cambio y continuidad, pero dadas las expectativas del College no debo olvidar que a los alumnos se les probará en los cuatro conceptos.

Las causas y consecuencias en este punto no son a nivel de lista, pues eso estaría en el punto 1, en el nivel 2 las causas tienen que ver con el entendimiento que lleve a la construcción de explicaciones, entender el proceso de causalidad. Por ejemplo, se puede preguntar: ¿cuál fue la razón más importante del estallido de la Segunda Guerra Mundial en 1939? Explica tu respuesta. Este tipo de preguntas fuerza al estudiante a mostrar su entendimiento en el proceso de causalidad, hacer un juicio y sustentarlo. Comprensión del tema más que conocimiento, pero no puede existir el primero sin el segundo. También se le ha llamado aprehender.

- f. Los motivos, emociones, intenciones y creencias de la gente en el pasado.

Los alumnos a menudo responden mejor si son preguntas sobre gente. Se pueden incluir preguntas de individuos como Stalin o grupos como la clase trabajadora o los comunistas. Algunas preguntas tienen que ver con causas o consecuencias pero se distingue del inciso (a) en que son causas y consecuencias sobre actitudes, valores, creencias y emociones de la gente. El propósito principal de este objetivo es propiciar que los candidatos vean los eventos del pasado desde la perspectiva de la gente de ese tiempo más que de la propia perspectiva del estudiante. Es importante que reconozcan que no todas las épocas comparten los mismos motivos, creencias, etcétera, se requiere que los candidatos expliquen las razones de esas diferencias. No se puede entender lo anterior sin un conocimiento del contexto histórico. Los niveles bajos, los que reciben menos marcas son: las aseveraciones desinformadas, asumir que la gente en el pasado veía las cosas como hoy se ven, describir las actitudes más que explicarlas o peor, describir la vida pero no los valores o las actitudes.

Un ejemplo de pregunta sería: imagina que eres un desempleado en Alemania al final de los 20's principio de los 30's. Describe cómo era la vida para ti.

Otro ejemplo sería hacer una comparación para que se considere que no todos reaccionaron igual:

a) Imagina que eres un desempleado en Alemania al final de los 20's o principio de los 30's. Describe como reaccionas a las ideas y promesas de los nazis.

b) Ahora imagina que eres un judío alemán viviendo en el mismo tiempo. Explica por qué reaccionarías de diferente forma a las ideas y promesas de los nazis.

Los ejercicios con imágenes funcionan muy bien para lograr el objetivo 2, pues se puede preguntar a los alumnos sobre:

a) ¿De quién es el punto de vista (persona o grupo) que se representa en esa imagen (como fuente histórica)?

b) ¿Por qué cierta persona o grupo habría producido una fuente particular?

c) ¿A quién iba dirigida esa fuente en particular?

Preguntas de este tipo ayudan a captar las actitudes o valores de gente de otras épocas.

3. Comprendan, interpreten, evalúen y usen el alcance de una fuente como evidencia en su contexto histórico.

Para evaluar este objetivo es importante incluir preguntas sobre cuestiones como:

**Interpretación de fuentes.** Estas preguntas probarán qué tan bien puede un estudiante resolver el significado de una fuente: la intención, postura, tendencia, contexto de un autor, las razones por las que fue posible un suceso, coincidencias y diferencias de varias fuentes. Por ejemplo:

- ¿Qué pensaba el autor sobre la Liga de Naciones?
- ¿Qué dice esta fuente sobre la reacción de los alemanes ante el Tratado de Versalles?
- ¿Qué tanto coinciden dos fuentes? ¿El autor apoya o critica el Tratado de Versalles?
- ¿Qué impresión trata de darse sobre Stalin?

**Extrapolación de fuentes.** También es interpretación de fuentes, pero en este punto el alumno debe inferir cosas que la fuente no dice, como: el tipo de persona la escribió o el propósito del autor. Por ejemplo:

- ¿Por qué piensas que esta imagen se publicó en 1935?
- ¿Cómo crees que reaccionó la gente de la Alemania nazi al ver este cartel?
- sugiere razones por las que posiblemente se dan diferentes impresiones de las condiciones de las trincheras
- ¿Por qué los historiadores han interpretado de esa forma el pacto nazi - soviético?
- ¿Crees que esto fue escrito por un estudiante ruso o uno estadounidense?

**Evaluación de preguntas.** Se requiere que los alumnos hagan un juicio sobre por qué se puede confiar o no en una cierta fuente, qué tan útil es para un determinado propósito, si es más fidedigna una que otra. Es importante que tomen en cuenta lo que la fuente dice dentro de su respectivo contexto histórico. Por ejemplo:

- Estas dos fuentes dan una impresión distinta de las acciones de Kennedy. ¿Significa esto que una de las dos fuentes está equivocada?
- ¿Prueban estas dos fuentes que en octubre de 1962 eran grandes las probabilidades de una guerra nuclear?
- ¿Es esta una evidencia confiable sobre la habilidad de Italia de librarse de las sanciones de la Liga de Naciones?
- ¿Cuál de estas dos fuentes es más útil como evidencia sobre el papel de la mujer en la lucha contra el *apartheid*?
- ¿Qué tan útil es esta fuente como evidencia sobre el impacto de las reformas económicas de los nazis?
- ¿Le crees a esta fuente?
- ¿Crees lo que dice esta fuente sobre Stalin?
- ¿Cuál de estas dos fuentes es más confiable?

**Alcanzar una conclusión.** Se pide a los alumnos que elaboren una conclusión usando todas las fuentes. Estas preguntas pueden tener varias formas. Por ejemplo:

- ¿Hay suficiente evidencia en estas fuentes para probar que los estadounidenses fueron engañados deliberadamente sobre la guerra de Vietnam?
- ¿Qué puedes aprender de estas fuentes acerca de los problemas que enfrentan los historiadores sobre la crisis de los misiles en Cuba?
- Hay en las fuentes dos perspectivas de la Liga de naciones:
  - a) la Liga estaba condenada al fracaso desde el principio.
  - b) la Liga fue destruida por naciones agresivas en 1930's.
- ¿Cuál de estas perspectivas tiene mejor soporte en estas fuentes?



Todas las preguntas deben basarse en un problema histórico, así los alumnos se verán enfrentados a concluir sobre un problema mediante el uso crítico de fuentes.

Las cuestiones o problemas históricos pueden ser sobre misterios: ¿quién incendió el Reichstag? Sobre el carácter, ideas y logros de una persona (Stalin, Hitler o Kennedy): ¿qué tan exitoso fue Kennedy como presidente de los Estados Unidos? Acerca del mejoramiento o empeoramiento de la vida en un determinado periodo: ¿qué tanto mejoró la vida de los rusos bajo el comunismo comparada con la Rusia zarista? Sobre los motivos: ¿por qué Stalin efectuó purgas? Acerca de quien ganó: ¿quién ganó en el conflicto de la crisis de los misiles en Cuba?

Si los alumnos responden que todas las fuentes son confiables, o que no se puede confiar en ningún periódico recibirá menos puntaje. Cada fuente se debe evaluar por sus características únicas y el conocimiento del contexto histórico los ayudará a usar bien las fuentes. Cuando trabajen con fuentes los alumnos se habituarán a hacer preguntas como: ¿qué dice o muestra esta fuente? ¿Tiene esta fuente soporte en lo que yo sé acerca del tema? ¿qué tan similar es esta fuente a otras que tratan del mismo evento? ¿Hay alguna razón para dudar de la confiabilidad del autor o de las intenciones que pudo haber tenido? ¿Cómo afecta dicha confiabilidad su utilidad?

## ANÁLISIS CRÍTICO DE LOS PROGRAMAS

He descrito el sistema CCH de la UNAM y el IGCSE de Cambridge. Ambos tienen características muy positivas y tienen coincidencias. Aparentemente son más las diferencias, pero me resultan complementarias y enriquecedoras en la forma de trabajo. Puede apreciarse mayor amplitud y libertad en el sistema CCH que fomenta una mayor iniciativa en los alumnos, mientras que se advierte más profundidad y una forma de trabajo muy definida en el IGCSE, donde la temática evidencia que a los ingleses, como una representación del bachillerato europeo,

muestran poco interés en profundizar acerca de temas de interés para el mexicano. Puede ocurrir, sin embargo, que aún existan en México problemas para discriminar temas. En el intento por dar una visión totalizadora de la Historia, todo sigue resultando importante y los programas de Historia en consecuencia se convierten en saturaciones asfixiantes, aún el programa actualizado de CCH. No obstante, la ventaja que se advierte en el programa CCH sobre el IGCSE es un marco teórico, que no se percibe claramente en el otro. Pareciera que la Escuela de los *Annales* es la que orienta el programa Cambridge intentando abarcar procesos y sucesos en todo aspecto del acontecer humano, pero no se asume de forma explícita y el foco aparenta concentra en acercar a los alumnos en algunos métodos de reconstrucción del pasado que normalmente utiliza un historiador profesional. Las características mencionadas hacen valioso, aunque complejo, el proyecto Churchill.

SEMEJANZAS		
	CCH	IGCSE
	Historia Universal Moderna y Contemporánea II	History
TEMAS	Coinciden de Historia Universal coincidiendo de 1870 a 1980	
APRENDIZAJES	Los tres fundamentos del CCH: "aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser" coincide con los <i>assessment objectives</i> del IGCSE en cuanto a desarrollar conocimiento y entendimiento de procesos históricos y uso fuentes como evidencia en su contexto histórico. <sup>53</sup>	
OTROS CRITERIOS	El alumno tiene el papel principal de forma activa como protagonista de su propio aprendizaje.	

<sup>53</sup> *Vid. supra*, p. 57 "Assesment objectives, evaluación IGCSE".

DIFERENCIAS		
	CCH	IGCSE
	Historia Universal Moderna y Contemporánea II	History
TEMAS	Se pretende una visión amplia que abarque América Latina y África. La amplitud no permite la profundidad y especialización en temas específicos.	Se pone énfasis en Alemania, Estados Unidos y Japón en el siglo XIX, se profundiza en Alemania, China, Estados Unidos, Rusia, Sudáfrica y Palestina de forma opcional para el <i>Paper 2 y 4</i> .
APRENDIZAJES	"aprender a hacer" es una afirmación que resulta muy vaga si se quiere claridad en cuanto a lo que se va a hacer, pero permite más libertad y creatividad del docente.	Se especifican las habilidades en cuanto a uso comparativo de fuentes, planteamiento hipótesis y fundamentación de juicios históricos. Se ejercita la empatía histórica.
OTROS CRITERIOS	La evaluación depende de un examen que suele ser sobre aprendizajes cognoscitivos en un 40% como máximo, además de un 60% que se deja al libre albedrío del docente. La bibliografía suele ser muy variada.	La evaluación depende de tres <i>papers</i> en proporción casi idéntica <sup>54</sup> , en los que se prueba a los alumnos en conocimientos y habilidades específicas. Se manejan dos libros de texto como base y se sugieren a los alumnos sitios específicos de la red para ejercitarse en la dinámica IGCSE.

## JUSTIFICACIONES HISTÓRICAS, FÁCTICAS Y CONCEPTUALES

<sup>54</sup> *Vid. supra*, p. 51

El programa del segundo semestre de la materia Historia Universal Moderna y Contemporánea CCH se compone de cuatro unidades, que se imparten en 12 semanas reales, descontando suspensión de clases por motivos diversos. Eso significa que son 24 clases o 48 horas de 50 minutos. A eso se agregan 4 horas para exámenes parciales.

Los propósitos para cada unidad no se deben cambiar por indicaciones que constituyen parte de la política de la incorporación. El Programa Operativo para aplicación en clase es el siguiente:

#### **UNIDAD I.**

#### **EL SURGIMIENTO DEL IMPERIALISMO CAPITALISTA Y SU EXPANSIÓN EN EL MUNDO. (1873 – 1914)**

FECHA 10 A 18 ENERO.

#### **PROPÓSITO U OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**

- Entenderá el tránsito del capitalismo de libre competencia al imperialismo, destacando los efectos de la Segunda Revolución Industrial y la crisis de 1873.
- Comprenderá las características del imperialismo, la expansión colonial y sus repercusiones en Asia, África, América Latina y Oceanía.
- Conocerá las pugnas y las alianzas entre las potencias por el reparto del mundo, así como la importancia de las nacionalidades en el derrumbe de los viejos imperios.
- Comprenderá los cambios artísticos, culturales y de mentalidades.

Los Aprendizajes que pretendo que alcancen los alumnos son:

- Relacionará la Segunda Revolución Industrial con el surgimiento del imperialismo y la emergencia de las nuevas potencias.
- Explicar las características del imperialismo capitalista y su política expansionista, relacionándola con los problemas y luchas sociales en el

interior de las metrópolis con el atraso de los países coloniales y semicoloniales.

- Conocerá las tensiones provocadas por los conflictos entre las potencias, ubicando la política de la Paz armada y la efervescencia de las nacionalidades en Europa Central y los Balcanes como antecedentes de la Gran Guerra.

Los temas son:

- El papel de la Segunda Revolución Industrial en el proceso de producción, el crecimiento demográfico y las grandes migraciones. La crisis de 1873, la política proteccionista y las características del imperialismo capitalista.
- La emergencia de nuevas potencias: Alemania, Estados Unidos, Japón y Rusia. El debilitamiento de la hegemonía anglo – francesa.
- La conferencia de Berlín. El imperialismo y la expansión colonial: África, Asia, América Latina y Oceanía. Los movimientos anti imperialistas.
- Desarrollo del movimiento obrero: las corrientes socialistas, anarquistas y socialdemócratas. Su posición frente al imperialismo.
- El declive de los imperios Austro – Húngaro y Turco Otomano. La presencia de las nacionalidades. Las guerras en los Balcanes.
- Las causas de la Primera Guerra Mundial de 1890 a 1914. Las rivalidades coloniales. La Paz armada: el sistema de alianzas entre las potencias y la agudización de las tensiones en Europa y el mundo. La crisis de junio a julio de 1914 y el inicio de la guerra.
- Los cambios de mentalidad y la vida cotidiana en la sociedad de masas. La *belle époque*: la idea de progreso y su impacto en la ciencia, el arte y la cultura.

Las estrategias de aprendizaje:

- Introducción por el maestro al tema con presentación en *power point* que incluya gráficas, cuadro sinóptico, mapas e imágenes. Comentarios e

interpretación de los mismos por los alumnos. Revolución Industrial, imperialismo y reparto del mundo.

- Lectura de textos sobre la Segunda Revolución Industrial y el imperialismo para hacer un cuadro comparativo entre este y la Primera Revolución Industrial.
- Breve investigación en equipo sobre la emergencia de alguna de las siguientes potencias: Estados Unidos, Japón, Alemania o Rusia.
- Conclusiones sobre el tema para que el alumno de manera individual o colectiva establezca la vinculación entre el proceso de industrialización del período y la emergencia de las nuevas potencias.
- Ejercicio que propicie una síntesis de conocimientos que permita al alumno diferenciar el colonialismo de los siglos XVI al XVII y de fines del siglo XIX.
- Breve investigación en equipo sobre: a) los problemas sociales en el interior de alguna de las potencias imperialistas, destacando la diferencia entre las corrientes anarquista, socialista y social demócrata; b) las consecuencias económicas, sociales, políticas y culturales del imperialismo en alguna de las regiones colonizadas.
- Exposición panorámica del profesor sobre las tensiones políticas y los conflictos de las nacionalidades.
- Explicación del profesor sobre lo positivo y negativo del imperialismo para las potencias y para las colonias.
- Elaboración de una línea del tiempo y análisis en clase (lectura de) mapas históricos de los viejos imperios y de su descomposición.
- Ejercicio de conclusiones sobre el tema.
- El profesor seleccionará textos, imágenes, documentos, películas o fragmentos de novelas históricas donde se aprecien las características de la sociedad de masas, del positivismo y de la *belle époque*, para que el alumno pueda hacer un análisis y extraer conclusiones sobre el período.

## **UNIDAD II.**

### **GUERRAS, REVOLUCIÓN SOCIALISTA Y CRISIS CAPITALISTA. (1914 – 1945)**

FECHA 24 ENERO A 15 FEBRERO.

**PROPÓSITO U OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**

- Analizará las guerras mundiales, la crisis capitalista y el surgimiento del socialismo.
- Identificará las reacciones liberal, socialista y de los regímenes totalitarios ante la gran depresión.
- Reflexionará sobre las consecuencias del expansionismo estadounidense y el desarrollo capitalista dependiente de América Latina.
- Comprenderá los estilos de vida en las sociedades capitalista y comunista.

Los Aprendizajes son:

- Reflexionará sobre los aspectos sobresalientes de la Primera Guerra Mundial y sus consecuencias.
- Analizará el significado histórico de la Revolución Rusa y de la construcción del socialismo.
- Entenderá la repercusión mundial de la crisis de 1929, la respuesta liberal y socialista y las condiciones que fortalecieron a los regímenes totalitarios.
- Comprenderá las repercusiones de la Segunda Guerra Mundial y de la política imperialista de Estados Unidos en América Latina.
- Contrastará los cambios en la vida cotidiana y en las manifestaciones culturales, de la sociedad capitalista y socialista, como resultado de las guerras y las crisis.

Los temas son:

- La Primera Guerra Mundial y sus repercusiones. La sociedad de las naciones y la paz ilusoria.
- La Revolución Rusa, el surgimiento de la URSS y la construcción del socialismo.
- La crisis económica capitalista de 1929. la alternativa estadounidense: la política del *new deal*. La posición de los movimientos obreros y socialistas frente a la crisis.

- Ascenso y fortalecimiento de los Estados totalitarios ante el debilitamiento de la democracia liberal y la crisis económica. Fascismo italiano, nacional socialismo alemán, falangismo español y militarismo japonés.
- La Segunda Guerra Mundial y la disputa por el nuevo reparto del mundo. Crecimiento de las fuerzas socialistas en Europa Oriental.
- América Latina y el intervencionismo de los Estados Unidos: oligarquías, populismo y dependencia. Crecimiento de las fuerzas anti imperialistas.
- Las consecuencias de las guerras, las crisis y los cambios en los estilos de vida: el consumismo, el desarrollo científico, tecnológico, filosófico y artístico en las sociedades capitalistas y socialistas.

Las estrategias de aprendizaje:

- Breve introducción del profesor sobre los temas de la unidad.
- Elaboración de una línea del tiempo en la que recupere información y compare de manera simultánea los acontecimientos que ocurren en América y Europa entre 1914 y 1915.
- Uso de mapas históricos para ubicar los sucesos relevantes del periodo indicado.
- Lectura y análisis de textos correspondientes a la época.
- Interpretación y análisis de imágenes significativas (fragmentos de películas, fotografías testimoniales, obras de arte, carteles, caricaturas.)
- Introducción a las corrientes filosóficas que reflejan el cuestionamiento del hombre ante la vida y la sociedad.
- El alumno identificará los elementos que muestren el impacto de los acontecimientos históricos en las corrientes artísticas de la época.
- Ejercicio de identificación histórica mediante el uso de textos e imágenes donde el alumno se ubique en la vida cotidiana del periodo.

### **UNIDAD III.**

#### **LA CONFORMACIÓN DEL MUNDO BIPOLAR Y EL TERCER MUNDO. (1945 – 1979)**



**FECHA 28 FEBRERO A 15 MARZO.**

**PROPÓSITO U OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**

- Identificará la trayectoria del Estado Benefactor en los años orados del capitalismo y su crisis.
- Analizará la confrontación entre los bloques encabezados por los Estados Unidos y la Unión Soviética.
- Caracterizará los problemas de descolonización y el papel del Tercer Mundo frente a la bipolaridad.
- Reflexionará sobre diversos movimientos sociales y de contracultura que cuestionan el orden internacional.

Los Aprendizajes que pretendo que alcancen los alumnos son:

- Entenderá las repercusiones inmediatas de la segunda guerra mundial y la función del Estado Benefactor.
- Identificará las características del mundo bipolar, de la Guerra Fría, sus conflictos y distensiones en el contexto de la carrera armamentista y espacial.
- Caracterizará los procesos revolucionarios y de descolonización, así como la emergencia del Tercer Mundo frente a la bipolaridad.
- Reflexionará sobre los movimientos sociales y de contracultura en el mundo.

Los temas son:

- El mundo después de la guerra: costos sociales, económicos y el Plan Marshall. Las instituciones internacionales de la posguerra.
- La formación del mundo bipolar y la Guerra Fría: el Estado Benefactor y los años dorados del capitalismo. La planificación estatal y la construcción socialista.
- Descolonización de Asia y África: la India, el sudeste asiático y los nuevos Estados africanos. La Revolución Cubana. El Tercer Mundo.

- Confrontación de las potencias en el mundo bipolar. Cambios científicos – tecnológicos y la carrera armamentista y espacial.
- Principales conflictos durante la Guerra Fría: crisis de Berlín, Guerra de Corea, conflicto árabe – israelí, la crisis de los misiles y la Guerra de Vietnam.
- Las respuestas sociales a la bipolaridad: los movimientos estudiantiles de 1968, la contracultura y las contradicciones en el interior del bloque soviético.
- América Latina: movimientos de liberación nacional y las dictaduras militares. Procesos revolucionarios en el mundo. Las crisis de los años 70 y la quiebra del Estado Benefactor.

#### Las estrategias de aprendizaje:

- Exposición por parte del profesor de una presentación general sobre cada uno de los contenidos temáticos.
- Lectura y análisis de textos y documentos históricos relativos al periodo, para que el alumno identifique algunos rasgos característicos del mundo bipolar (el papel del Estado Benefactor, la disputa por la hegemonía mundial, la descolonización.)
- Elaboración por los alumnos de un cuadro comparativo que muestre las distintas estrategias y medidas instrumentadas por las dos potencias mundiales en su lucha por la hegemonía.
- Elaboración por los alumnos de una representación gráfica (línea del tiempo, cronología, mapas históricos.) que les permita ubicar en el tiempo y el espacio procesos y conflictos del periodo con la asesoría del profesor.
- Proyección y debate sobre el contenido de material audiovisual (películas, música, documentales, fotografías, caricaturas, carteles, anuncio.) que permita al alumno identificar las distintas manifestaciones culturales o políticas que se expresan en la vida cotidiana de la época.
- Elaboración de un breve trabajo de investigación acerca de uno de los temas de la Unidad con la asesoría permanente del profesor.

**UNIDAD IV.****EXTINCIÓN DEL MUNDO BIPOLAR. NEOLIBERALISMO Y GLOBALIZACIÓN. PROBLEMAS Y PERSPECTIVAS. (DE 1973 A NUESTROS DÍAS)****FECHA 4 AL 19 ABRIL****PROPÓSITO U OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**

- Conocerá la situación del mundo en el contexto del neoliberalismo y la globalización económica.
- Explicará el fin del mundo bipolar, la pretensión hegemónica de los Estados Unidos y el dilema entre mundo unipolar o multipolar.
- Comprenderá las respuestas de los pueblos del mundo contra el neoliberalismo, la globalización capitalista y la guerra.
- Entenderá los retos que enfrenta el mundo actual y reflexionará sobre las alternativas de solución.

Los Aprendizajes que pretendo que alcancen los alumnos son:

- Conocerá el proceso de decadencia del socialismo real y los conflictos surgidos al final de la Guerra Fría.
- Entenderá los principales aspectos del neoliberalismo y la globalización capitalista, sus costos y la creciente movilización en su contra.
- Analizará la política de Estados Unidos, sus pretensiones de hegemonía y unilateralidad, así como las resistencias que enfrenta.
- Reflexionará sobre algunos problemas del mundo actual – como la guerra- que relacionará con su vida cotidiana y las respuestas culturales, buscando posibles alternativas.

Los temas son:

- El final de la Guerra Fría y conflictos político – militares en la década de los ochenta: revolución, guerra de baja intensidad en Centro América y el Caribe, Medio Oriente y África.

- Descomposición del socialismo real. *Perestroika* y *Glasnost*. Revoluciones en Europa del Este y desintegración de la URSS.
- Surgimiento y caracterización del neoliberalismo: Inglaterra, Estados Unidos y América Latina. La crisis de la deuda: costos sociales y políticos.
- La globalización capitalista y la formación de nuevos bloques comerciales: la Unión Europea, la integración Asiática y el TLC. Los desafíos de China y Rusia frente a la globalización.
- Los Estados Unidos de América: su pretensión de hegemonía global *versus* multilateralismo. El militarismo como instrumento principal de expansión y dominio: Golfo Pérsico, Afganistán e Irak. Deterioro de la política estadounidense.
- La sociedad actual: movimientos y luchas de los pueblos contra el neoliberalismo, la globalización capitalista y la guerra. Hacia un nuevo orden mundial: defensa de la multilateralidad y búsqueda de una sociedad de nuevo tipo.
- Las nuevas expresiones de la filosofía y el arte.
- Grandes problemas del mundo actual y su repercusión en la vida cotidiana. Alternativas y posibilidades de solución.

#### Las estrategias de aprendizaje:

- Investigación breve sobre las causas que prepararon el debilitamiento y desintegración de la URSS.
- Explicación breve del profesor sobre las características del neoliberalismo. Lectura de textos para que los alumnos preparen un cuadro comparativo del Estado de Bienestar y el neoliberal.
- Búsqueda de notas, artículos periodísticos y reportes sobre las medidas neoliberales, sus resultados y las diferentes reacciones que generan. Comentarios y análisis grupal.
- Diseño de un esquema comparativo mostrando los bloques comerciales capitalistas y sus zonas de influencia.

- Exposición del profesor y análisis grupal respecto del papel hegemónico de los EUA después de la Guerra Fría y las dificultades que enfrenta para mantener su posición dominante y expansionista.
- Identificación por equipos de los problemas más graves del mundo actual y sus posibles soluciones. Elaboración de periódicos murales que atiendan ambos aspectos y ubiquen los lugares involucrados.
- Proyección de material audiovisual y debate sobre algún punto temático de interés.
- Intercambio de opiniones o debate coordinado por el profesor en torno a la pregunta: ¿será posible alcanzar un sistema social más justo que el capitalismo?

#### PROBLEMAS EN LA COMPRESIÓN DE TEMAS Y SUGERENCIAS DE SOLUCIÓN EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE

El uso del inglés se ha vuelto algo cotidiano, pero al principio llegó a ser un obstáculo. A pesar de que mi comprensión de lectura es muy buena, no domino el idioma. Eso retrasó el manejo del *Syllabus*. El resultado fue que no lograba la aplicación simultánea de los programas, solía saltar de un programa a otro, incluso olvidarme temporalmente de alguno. La solución fue dedicarle mucho tiempo a la lectura del *Syllabus* y analizar los *Papers* de Cambridge después de traducirlos. ¡Una cosa a la vez! Finalmente logré elaborar un programa donde eran más visibles las coincidencias. Confieso que hice dos programas: uno para registrar ante DGIRE al inicio del año, y otro para usar clase a clase, pues me tardé en asimilar el funcionamiento del sistema Cambridge, y me tardé más en fusionarlo con CCH.

La mencionada forma de abordar la Historia también resultó en desconcierto para los alumnos pues, a pesar de hablarse de constructivismo, de pedagogía moderna, de programa y valores MYP, alumnos y maestros nos resistimos al cambio, de tal forma que el educador narra, explica y pregunta, mientras que el

alumno pasivo escucha y apunta. Algunas chicas del Colegio aún piden una clase tradicional pues dicen que es más sencillo y menos cansado. La resolución de ejercicios y problemas históricos y el cotejo de fuentes no se ha convertido en la norma para la enseñanza de la Historia en México. Pero ese fue el problema y también la solución, es decir, habitar a los alumnos a un tipo de clase donde deben iniciar la sesión con dos o tres libros de historia, incluyendo el de texto de Cambridge, y su tarea de investigación resuelta. De esa forma abordamos una explicación para salvar dudas, hacer uniforme la explicación y pasar a los problemas de causalidad, continuidad o valores del tema de la clase.

El correcto planteamiento, resolución y evaluación de dichos ejercicios fue otro problema, supongo que el común en el proceso de enseñanza – aprendizaje de la Historia. Con frecuencia los alumnos responden a partir de sus propios puntos de vista en función de su propio tiempo y espacio, emiten juicios morales más que históricos, se pierden en los siglos cuando buscan una causa de largo alcance (*long term cause*), en la valoración de algunas fuentes. ¿La solución? Uso, práctica, repetición, como en las matemáticas. Sobre todo aplicación un mismo planteamiento a problemas actuales, y desde luego comentario de textos.

Algunos recursos auxiliares han facilitado la comprensión de los temas. Por ejemplo, el diagrama de Venn aplicado a procesos históricos que coinciden en características, también son útiles los cuadros comparativos. Esquemas de causalidad e impacto en corto y largo alcance. Las imágenes sirven para hacer recordar la información, facilitan viajar en el tiempo, mantienen el interés, suscitan preguntas, etcétera. Desde luego la proyección de películas o fragmentos de ellas sirve para los mismos fines. La proyección de fragmentos de textos de documentos auténticos ha sido útil para el análisis, comparación, fundamentación e información, etc. En el estudio de un fenómeno histórico en el nivel bachillerato no se puede prescindir de mapas y líneas del tiempo hechas por mí misma, muy útiles al introducir o concluir un proceso. A veces proyectadas desde cañón o en acetato, dependiendo del ritmo de la clase, en el pizarrón, no dibujo mal.

La mayor profundidad con la que se deben abordar los temas ha hecho que profundice más en cuestiones que sólo conocía superficialmente. Un maestro certificado por Cambridge en IGCSE toma un curso de entrenamiento de 260 horas, llegando a obtener, de hecho, la especialidad en bachillerato IGCSE. Yo pretendo obtener esa certificación.

Las fuentes a las que he recurrido para mi propia capacitación y actualización han sido variadas. Lo que busco son datos completos, descripciones detalladas, dado que pretendo adquirir dominio a profundidad de algunos temas básicos del siglo XX.

#### FUENTES BIBLIOGRÁFICAS

Existe un Manual de Disposiciones y Procedimientos relativos a las instituciones con estudios incorporados a la UNAM en el que se indica como regla que toda la bibliografía sugerida para los alumnos debe estar disponible en el acervo a la biblioteca del colegio, y son esas fuentes con las que me he familiarizado para sugerir a los alumnos o usar en clase comparando textos, también utilizan enciclopedias virtuales.

La fuente a la que recurren con gran frecuencia es Internet. En lo posible trato de anticiparme a sus movimientos conociendo los sitios de búsqueda por temas que más frecuentan.

Estos son los libros de biblioteca:

- 1) Brom, Juan, *Esbozo de historia universal*, México, Grijalvo, 1999.
- 2) Lamóneda Ribbó, *Historia Universal. Del hombre moderno al contemporáneo*. México, Prentice Hall, 2002.
- 3) Spielvogel, Jackson J. *Civilizaciones de occidente*. México, Thompson editores, 2002.

ESTA TESIS NO SALE  
DE LA BIBLIOTECA

- 4) Appendini, Ida y Lorenzo Zavala. *Historia Universal Moderna y Contemporánea*. México, Porrúa, 2000.
- 5) Delgado de Cantú, Gloria. *Historia Universal*. Tomos I y II, México, Princeton, 2002.
- 6) Gallo T., Miguel Ángel. *Historia Universal Moderna y Contemporánea*. Tomos I y II, México, Ediciones Quinto sol, 2001.
- 7) Pastor, Marialba, *Historia Universal*, México, Santillana, 2002.
- 8) Harrison, John, Richard E. Sullivan, et al. *Estudio de las civilizaciones occidentales siglo XIX – XXI*, México, Mc Graw Hill, 1991.
- 9) Mc Aleavy, Tony, *Twentieth Century History, International Relations since 1919*, United Kingdom, Cambridge University Press, 2002.
- 10) Todd, Allan, *The Modern World*. United Kingdom, Oxford University Press, 2001.
- 11) *Enciclopedia Británica*, 2003.
- 12) Colmenares Ismael, Miguel Ángel Gallo T., et al. *De la prehistoria a la historia*. 4ª. Edición, México, Ediciones Quinto sol, textos universitarios, 2000.
- 13) Aguilar Camín, Héctor, et. al. *Historia para qué*, México, Siglo XXI, 2000.
- 14) Le Goff, Jacques, *La baja edad Media*. 23ª. edición, México, Siglo XXI, 1971.
- 15) Wallerstein, Emmanuel, *El moderno sistema mundial*, México, Siglo XXI, 1999.

## IMPORTANCIA DE LA EVALUACIÓN EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE

La **evaluación** es la parte del proceso de enseñanza - aprendizaje que encuentro como el paso clave de la planeación didáctica. Un adecuado diseño del sistema de evaluación permite no perderse en el proceso, permite medirlo.

Una parte importante de mi evolución como docente está en mi forma de evaluar. Llegué a descubrir que como muchos maestros de bachillerato, evaluaba esfuerzo y desempeño y no el resultado final. Por ejemplo, evaluaba que se entregó un trabajo aunque no cumpliera con los propósitos del mismo, lo cual fomenta en los



mexicanos un desempeño mediocre y conformista. La razón de esto es que no tenía definidos los criterios para valorar los trabajos, mucho menos los tenían los alumnos.

La maduración final de este aspecto fue durante mi labor en el Churchill College, donde percibí la claridad con la que el programa IGCSE planteaba los criterios para evaluar distintos tipos de preguntas en un examen, no sólo variando el grado de complejidad según tablas taxonómicas de Bloom o algún otro instrumento, sino en función de distintos aprendizajes, que es lo que marcan los Colegios de Ciencias y Humanidades.

Otro aspecto a destacar de la evaluación es evitar otorgar premios a los alumnos por todo, pues se acostumbran a responder a estímulos como puntos o calificación, de manera que si no hay premiación no hay esfuerzo, lo cual tampoco es conveniente para el país.

En todo caso, evaluar adecuadamente constituye un asunto muy delicado. Asignar calificaciones reprobatorias incide en el índice de deserción e inclusive de suicidios, de acuerdo a informes diversos.<sup>55</sup>

No resulta conveniente fomentar la competencia entre alumnos, sino el mejoramiento del alumno en relación consigo mismo. De esta forma el mexicano puede aprender a no destacarse a costa de los demás.

La evaluación continua es un aspecto que he tratado de ejercitar en los últimos años para que los alumnos no se acostumbren a estudiar para un examen sino para aprender, que es el ideal de padres y maestros.

---

<sup>55</sup> Desde los testimonios de viva voz de maestros hasta lo leído en textos diversos como la siguiente dirección <http://www.observatorio.org/comunicados/relacionados3.html>. Aziz, A. et. al. Los Jóvenes y la Educación Media en Comunicado 52 del Observatorio Ciudadano de la Educación, México, OCE, 2001.

Los exámenes son sólo un instrumento de evaluación y los aspectos a evaluar no solo deben ser cognitivos, sino procedimentales, y sobre todo actitudinales pues los valores y las cuestiones éticas se pueden abordar de forma interesante en la enseñanza de la Historia. Para que los exámenes sean más eficaces he descubierto más conveniente evaluar por unidad, aunque esto con frecuencia choca con los periodos de evaluación de los colegios. Nadie ha dicho, sin embargo, que los criterios administrativos sean necesariamente pedagógicos.

### AUTOEVALUACIÓN

Considero que los programas los diseñan historiadores muy competentes, tanto el de CCH como el *Syllabus* de IGCSE, de tal forma que he intentado apegarme, en lo posible, a los indicativos en lo que toca a los propósitos generales de la materia y objetivos, pero hoy planteo los aprendizajes de cada unidad con una libertad que no disfrutaba en mis primeros años de docente, aprendizajes tanto actitudinales, cognitivos o procedimentales. Las sugerencias de actividades siempre ayudan a dar variedad a las clases. También tomo en consideración la bibliografía recomendada. La DGIRE exige que los programas de cada asignatura únicamente sugieran bibliografía que se pueda encontrar en el acervo del colegio, lo cual es conveniente pues no se puede trabajar con lo que no se tiene. Aún estoy haciendo los ajustes pertinentes y en los resultados se reflejarán las modificaciones y actualizaciones de mi programa operativo. Las dos primeras generaciones del Churchill College son hasta cierto punto los conejillos de Indias, pero aún esas generaciones acreditarán con calidad las exámenes de Cambridge y desde luego el CCH.

Los criterios de los que parto para la discriminación de temas no han sido los mismos a lo largo de mis años como docente. Solía esforzarme por aplicar un programa indicativo de ENP sin reparar demasiado en las razones por las cuales debía dar un tema o abreviar otro. Lamentablemente el tiempo didáctico disponible constituye en muchas ocasiones el factor determinante. Con frecuencia a los

historiadores nos faltan conocimientos de pedagogía. La experiencia en planeación didáctica se adquiere a veces empíricamente. Tuve la fortuna de tomar gratis cursos de nivelación psicopedagógica en el Centro de Actualización del Magisterio del Distrito Federal, pero la experiencia y la reflexión sobre la misma pueden ser tan valiosas como la formación en cursos. Hoy soy más consciente de las razones por las que enseñé historia que hace diez años.

Aún con las limitantes de los lineamientos oficiales, un maestro tiene un amplio margen de acción. Inclusive se puede cambiar drásticamente lo establecido, siempre que tenga una justificación pedagógica, y quiero agregar que la justificación histórica es aún más importante. La mayoría de las veces es más sencillo apegarse a un formato oficial para quitarse problemas.

Este año escolar he puesto en práctica las sugerencias del curso de planeación didáctica, es decir, seleccionar los temas en función de los aprendizajes, y sin perder de vista la línea general de la unidad, que se ofrece en el título de cada una. Es precisamente eso lo que me facilita conciliar ambos programas.

## CONSIDERACIONES FINALES

En el año 2003 la SEP decidió reestructurar los programas de las distintas asignaturas en lo que toca a tiempos, contenidos y objetivos. La asignatura de historia tuvo una disminución de horas y se omitieron los temas del México prehispánico excepto los mexicas como antecedente de la conquista. Esta situación causó revuelo especialmente en los medios de comunicación, los cuales con frecuencia son parciales, hipercríticos y politizadores del auditorio ciudadano, Opinaron al respecto, desde luego, en contra. Aún se está considerando aplicar o descartar el nuevo programa, pero triste es decir que las razones que motivan el debate no son pedagógicas, didácticas, prácticas ni lógicas sino sindicales, electorales. Algunos docentes hicieron hincapié en la carga de horas que al disminuir impacta a su economía.

¿Deberían opinar locutores que no tienen conocimientos disciplinarios ni científicos relativos a las prácticas del historiador y la reconfiguración científica de la historia?  
 ¿Gente que no tiene ni remota idea de lo que es explicar un proceso del pasado a adolescentes de secundaria y preparatoria? ¿Locutores que con frecuencia opinan irreflexivamente en un arrebato de emoción? Respondo que no.

¿Qué criterios deberían determinar la selección y discriminación de temas, dado que no es posible enseñar todo? ¿Se ha demostrado la ineficacia en la forma actual de enseñar historia? ¿La necesidad tecnológica del país no requiere personal que sepa historia?

Si queremos que aprendan algo: ¿para qué queremos que lo aprendan? ¿Para ser eruditos ilustrados? ¿Para ser sumisos? ¿Para no ser sumisos? ¿Para actuar con criterio? ¿Para ser libres? ¿Libres de qué? Si un programa de historia para secundaria se modifica debe ser por motivos históricos primeramente y pedagógicos en segundo lugar. Los mexicanos no conocen del siglo XX mexicano más que los nombres de Carranza, Villa, Zapata, 70 años de PRI y que hubo un

movimiento estudiantil en 1968. Por otro lado, si ha de enseñarse sobre los pueblos prehispánicos: ¿qué se debe conocer de ellos y por qué? ¿son repetitivos los programas de secundaria y bachillerato? ¿nunca ha existido o ya no existe una continuidad en los programas de la SEP y la UNAM? ¿por qué no enseñar solamente historia de México en nuestro país? ¿qué pretendemos hoy los historiadores docentes de nivel medio y medio superior? ¿e está considerando el factor educando, que hoy vive una realidad socioeconómica distinta, o bien una problemática similar pero maximizada?

Dado que la Historia es una forma específica de conocimiento, “enseñar historia es enseñar lo que la historia es”<sup>56</sup> Es por esta razón que sólo un historiador profesional puede diseñar para su aprendizaje un programa completo que abarque todas las fases de un proceso de enseñanza – aprendizaje, a saber: planteamiento de propósitos generales y específicos, aprendizajes, seleccionar la temática, considerando la edad del educando, las estrategias y la forma de evaluación para cerrar y rectificar el proceso. Sólo un especialista en el oficio de historiar puede, y no un simple narrador del pasado, enseñar Historia con una idea definida de lo que se enseña, el conocimiento de los métodos, por qué se debe enseñar, desde luego con el debido conocimiento de pedagogía.

La experiencia que me enseña el ejercicio de la profesión de Historia en la docencia es grande. Enseñar ha llegado a ser mi proyecto de vida y con esto quiero decir muchas cosas.

La Historia como toda ciencia debe ser difundida y utilizada. Debe ser enseñada a los adolescentes en las escuelas por su utilidad formativa al dotar de un criterio y mayor visión y comprensión del mundo, lo cual a su vez resulta en autoconocimiento, lo cual a su vez permite actuar con responsabilidad y conciencia. La Historia y la educación van íntimamente ligadas en otro sentido, en la transmisión de la cultura de una generación a otra. La historia es existencia

---

<sup>56</sup> *Historiagenda*. Revista publicada por la UNAM. Num. Rogers.

humana, es proceso, estamos unidos a nuestros antepasados al ser herederos de sus descubrimientos, inventos y decisiones.

La Historia es intrínseca de la humanidad, la historicidad del hombre, como facultad de engendrar historia, hacen imperioso encontrar formas eficaces de transmitir este conocimiento.

Participar en la fusión de los dos modelos educativos: Cambridge y CCH en el Churchill College resultó en una experiencia enriquecedora en mi formación personal en varios sentidos. Del proyecto Cambridge rescato:

- El uso de fuentes históricas en las clases. Los alumnos disfrutaban y aprenden más al entrar en contacto con fragmentos de discursos, cartas, fotos o imágenes, además del tradicional uso de libros de nivel bachillerato. Lográndose así el doble objetivo de permitir al alumno adquirir aprendizajes cognitivos y procedimentales.
- La definición de los criterios de evaluación. Es necesario predeterminarlos antes del curso, considerando una graduación en el nivel de desarrollo del alumno en cuanto a conocimientos y habilidades. El diseño y sentido de los exámenes y del programa operativo, en general, cambió radicalmente tras mi experiencia en el Churchill College.
- Enseñar Historia como un marco de referencia para entender los problemas sociales, usar críticamente la información y vivir con conciencia ciudadana, formular opiniones y desarrollar capacidad de análisis.
- Conocer otros países y culturas para fomentar valores como la tolerancia y diversidad.
- Aporta un enfoque global de la Historia Universal.
- Valerse de textos y fuentes que no necesariamente se encuentren en español.

Mi práctica docente en CCH, me aportó lo siguiente:

- La responsabilidad de reflexionar antes de diseñar un curso, la conciencia de enseñar Historia pensando en los aprendizajes que esperamos de los alumnos, unos aprendizajes que no sólo contribuyan a la reproducción de la sociedad sino que contribuyan a una mejor.
- Los aprendizajes actitudinales, tradicionalmente olvidados en las escuelas, se logran en los alumnos exigiendo calidad, no recibir trabajos fuera de fecha, recibirlos solo en los formatos previamente determinados, evaluar resultados en vez de esfuerzo o desempeño.
- La necesidad de aplicar actividades que permitan una educación diferida, pues cada alumno lleva un ritmo distinto.
- La aplicación de técnicas pedagógicas novedosas, como el esquema de *pre test* diagnóstico de Ausubel (exámenes ABA) y el diagrama de Venn.
- La Historia debe dar a la colectividad comprensión de los lazos que la unen: identidad, patrones de conducta.
- Que los alumnos aprendan a formular preguntas a los textos. Después aprender a argumentar sus respuestas.
- Usar diversidad de fuentes.

## BIBLIOGRAFÍA

- Aziz, A. et. al. "Los Jóvenes y la Educación Media" en *Comunicado 52 del Observatorio Ciudadano de la Educación*, México, OCE, 2001.
- Cardoso, Ciro F. y Héctor Pérez Brignoli. *Los métodos de la historia. Introducción a los métodos, problemas y técnicas de la historia económica, demográfica y social*. México, Grijalvo, 1976. 438p.
- Carr, Edward Hallett, *¿Que es la historia?.* 10ª. Edición. México, Planeta Seix Barral, 1987.
- Carretero, Mario, *Cero en conducta*, Argentina, FLACSO, 1996.
- Carretero, Mario, *Construir y enseñar las Ciencias Sociales y la Historia*, Buenos Aires: Aique, 1997.
- Carretero, Mario, *Enseñanza de la historia y construcción de la identidad nacional en América Latina*, Argentina, FLACSO, 1996.
- Díaz Barriga Arceo, Frida, "Una aportación a la Didáctica de la Historia, la enseñanza aprendizaje de habilidades cognitivas en el bachillerato", en *Perfiles Educativos*, México, num. 82 año 1998.
- Gómez, Alberto Luis, "Rumbos recientes para la enseñanza de la Historia en Gran Bretaña: el abrazo formalista al culturalismo" en *Scripta Vetera*, Edición electrónica de trabajos publicados sobre Geografía y Ciencias Sociales.
- Diccionario de las Ciencias de la Educación*. 2ª. Edición. México, Santillana, 2003.
- Gallo T, Miguel Ángel, *Historia Universal Moderna y Contemporánea*, 2 t., México, Ediciones Quinto Sol, 2001.
- González Valenzuela, Juliana, *Genoma humano y dignidad humana*, España, Anthropos Editorial, 2005, 252p.
- González y González, Luis, *El oficio de historiar*. México, El Colegio Nacional, Clío, 1995. 358p.
- La Biblia. Traducción del Nuevo Mundo de las Santas Escrituras. EUA., Watch Tower Bible and Tract Society of New York, 1987.
- Lamoneda Huerta, Mireya, "¿Cómo enseñamos historia en el nivel medio superior?", en *Revista mexicana de investigación educativa*, México, núm. enero-junio, 1998, pp. 101-112



- Mastache Román, Jesús. *Didáctica de la Historia, Curso de Postgraduación*. Herrero, México D.F. 1966. 325 p.
- Pereira, Carlos, et al., *Historia, ¿para qué?.*, 8ª edición. México, Siglo XXI, 1986. 245p.
- Perfil Político de la Jornada*, julio 17 de 1998.
- Prats, Joaquín, *Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora*. Mérida, Junta de Extremadura, 2001.
- Revista Despertad* 8 de Julio 1996, Watch Tower Bible and Tract Society, "Una aldea mundial que continua dividida", p. 7.
- Sánchez Quintanar, Andrea. *Reencuentro con la Historia. Teoría y praxis de su enseñanza en México*. México, UNAM Paideia, 2004. 356p.
- Tedesco, Juan Carlos, *Educación y hegemonía en el nuevo capitalismo: algunas notas e hipótesis de trabajo* en Revista Propuesta educativa No. 26, Buenos Aires FLACSO, Ediciones Novedades educativas, 2003.
- Vázquez de Knauth, Josefina. *Nacionalismo y educación en México*. Colegio de México, México, 1970. 291p.
- Waldegg, G y Block, D., Prefacio en *Estudios de didáctica*, México, Grupo Editorial Iberoamérica, 1997.
- [www.dgcch.unam.mx/gaceta/gaceante/2003/1006/a2.html](http://www.dgcch.unam.mx/gaceta/gaceante/2003/1006/a2.html)
- [www.dgcch.unam.mx/gaceta/gaceante/2003/1006/a2.html](http://www.dgcch.unam.mx/gaceta/gaceante/2003/1006/a2.html).
- [www.dgire.unam.mx/planesyprogramas](http://www.dgire.unam.mx/planesyprogramas)
- [www.historiagenda.cch.unam.mx](http://www.historiagenda.cch.unam.mx)
- [www.tamf.org.mx](http://www.tamf.org.mx)
- [www.unam.edu.mx](http://www.unam.edu.mx)

## ANEXOS

- Programa indicativo de CCH 2004.
- Syllabus de IGCSE.

**SILLABUS HISTORY 0470**

## INTRODUCTION

---

International General Certificate of Secondary Education (IGCSE) syllabuses are designed as two-year courses for examination at age 16-plus.

All IGCSE syllabuses follow a general pattern. The main sections are:

- Aims
- Assessment Objectives
- Assessment
- Curriculum Content.

The IGCSE subjects have been categorised into groups, subjects within each group having similar Aims and Assessment Objectives.

History falls into Group II, Humanities and Social Sciences, of the International Certificate of Education (ICE) subjects, together with Development Studies, Economics, Geography, Latin, Literature, Natural Economy and Sociology.

The booklet *IGCSE: An Introduction* gives fuller details of ICE and the general pattern of the syllabuses.

This syllabus is designed for students taking History as a single subject. For excluded combinations with other subjects, see the *IGCSE Syllabus Synopses* for 2004.

The History syllabus offers students the opportunity of studying some of the major international issues of the 19th and 20th centuries, as well as looking in greater depth at the history of a particular region or regions. However, the emphasis within the syllabus is as much on the development of historical skills as on the acquisition of knowledge.

## AIMS

---

The aims of the syllabus are the same for all students. These are set out below and describe the educational purposes of a course in History for the IGCSE examination. They are not listed in order of priority.

The aims are to:

1. stimulate interest in and enthusiasm about the past;
2. promote the acquisition of knowledge and understanding of human activity in the past;
3. ensure that the candidates' knowledge is rooted in an understanding of the nature and use of historical evidence;
4. promote an understanding of the nature of cause and consequence, continuity and change, similarity and difference;
5. provide a sound basis for further study and the pursuit of personal interest;
6. encourage international understanding;
7. encourage the development of linguistic and communication skills.

# CURRICULUM CONTENT

---

All students must study either the 19th century or the 20th century Core Content, and at least one of the Depth Studies.

Content is explained through a number of Key Questions and Focus Points. The Focus Points provide guidance on what is involved in addressing each Key Question. There are times when a Focus Point is used to set the scene for a Key Question, but without apparently bearing on the Key Question itself. This helps to indicate what is required if the Key Question itself is to be addressed adequately. Candidates will be expected to demonstrate understanding of the Key Questions and Focus Points, using knowledge of relevant historical examples.

The following description of content is not rigidly prescriptive of a school course.

## CORE CONTENT

### *Option A: 19th century, The Development of Modern Nation States, 1848-1914*

#### 1 Were the Revolutions of 1848 important?

##### Focus Points

Why were there so many revolutions in 1848?

Did the revolutions have anything in common?

Why did most of the revolutions fail?

Did the revolutions change anything?

##### Specified Content

The nature of revolutions in 1848, influence of liberalism and nationalism. The causes and events of revolutions in France, Italy, Germany and the Austrian Empire. Reasons for the failure of the revolutions.

#### 2 How was Italy unified?

##### Focus Points

Why was Italy not unified in 1848-9?

How important was Garibaldi's contribution to unifying Italy?

Did Cavour help or hinder the unification of Italy?

How important for other European countries were moves towards Italian unification?

##### Specified Content

Austrian influence over Italy. Italian nationalism and the role of Mazzini. The events of 1848-9. Victor Emmanuel II and Cavour: Plombieres, war with Austria in 1859. Garibaldi and the invasion of Sicily and Naples. Creation of the Kingdom of Italy, completion of unification by 1870.

#### 3 How was Germany unified?

##### Focus Points

Why was Germany not unified in 1848-50?

How did Bismarck bring about Austria's defeat of 1866?

How did Bismarck bring about France's defeat of 1870?

How far was Bismarck responsible for the unification of Germany?

##### Specified Content

German nationalism, the Zollverein, the 1848 revolution in Prussia, the setting up and eventual failure of the Frankfurt Parliament, re-establishment of Austrian influence in Germany by 1850. Bismarck as Prussian Minister-President: his foreign policy to 1871: Schleswig-Holstein, the Austro-Prussian War and its consequences, relations with France, the Spanish Succession and the Franco-Prussian War, the creation of the German empire.

**4 Why was there a civil war in the United States?**

**Focus Points**

- How far did slavery cause the Civil War?
- What was the significance of Lincoln's election as President?
- Why was the North able to win the war?
- Did the war change anything?

**Specified Content**

Causes and consequences of the American Civil War, 1820-77: differences between North and South; slavery, slave states and free states; abolitionism; the 1860 election and secession of the Southern states; reasons for the North's victory, the role of Lincoln; reconstruction. (Coverage of the events of the war is not required except insofar as they help to explain the North's victory.)

**5 How effectively had Japan modernised itself by 1914?**

**Focus Points**

- What was the impact of Perry's missions on Japan?
- Why did the Meiji Restoration occur?
- How westernised was Japan by 1914?
- Was Japan a Great Power by 1914?

**Specified Content**

Perry's missions and the unequal treaties. The Meiji Restoration and modernisation. Japan's relations with her neighbours to 1914.

**6 What caused the First World War?**

**Focus Points**

- Did the Alliance System make war more likely or less likely?
- How far did colonial problems create tensions between the Great Powers?
- Why were problems in the Balkans so difficult for the Great Powers to solve?
- How did the assassination of Franz Ferdinand lead to war?

**Specified Content**

The origins of the First World War, 1890-1914: the Alliance System, colonial rivalries, developments in the Balkans, the crisis of June-July 1914 and the outbreak of war.

**Option B: The 20th century, International Relations since 1919**

**1 Were the Peace Treaties of 1919-23 fair?**

**Focus Points**

- What were the motives and aims of the Big Three at Versailles?
- Why did all the victors not get everything they wanted?
- What was the impact of the peace treaty on Germany up to 1923?
- Could the treaties be justified at the time?

**Specified Content**

The peace treaties of 1919-23: the roles of individuals such as Wilson, Clemenceau and Lloyd George in the peacemaking process, the impact of the treaties on the defeated countries, contemporary opinions about the treaties.

**2 To what extent was the League of Nations a success?**

**Focus Points**

- How successful was the League in the 1920s?
- How far did weaknesses in the League's organisation make failure inevitable?
- How far did the Depression make the work of the League more difficult?
- How successful was the League in the 1930s?

**Specified Content**

The League of Nations: strengths and weaknesses in its structure and organisation, successes and failures in peacekeeping during the 1920s, the impact of the World Depression on the work of the League after 1929, the failures of the League in the 1930s, including Manchuria and Abyssinia.

**3 Why had international peace collapsed by 1939?****Focus Points**

What were the long-term consequences of the peace treaties of 1919-23?

What were the consequences of the failures of the League in the 1930s?

How far was Hitler's foreign policy to blame for the outbreak of war in 1939?

Was the policy of appeasement justified?

How important was the Nazi-Soviet Pact?

Why did Britain and France declare war on Germany in September 1939?

**Specified Content**

The collapse of international order in the 1930s: the increasing militarism of Germany, Italy and Japan; Hitler's foreign policy to 1939: the Saar, remilitarisation of the Rhineland, Anschluss with Austria, appeasement, crises over Czechoslovakia and Poland, the outbreak of war.

**4 Who was to blame for the Cold War?****Focus Points**

Why did the USA-USSR alliance begin to break down in 1945?

How had the USSR gained control of Eastern Europe by 1948?

How did the USA react to Soviet expansionism?

What were the consequences of the Berlin Blockade?

Who was the more to blame for starting the Cold War, the USA or the USSR?

**Specified Content**

The origins of the Cold War: the 1945 summit conferences and the breakdown of the USA-USSR alliance in 1945-6; Soviet expansion into Eastern Europe to 1948, and American reactions to it; occupation of Germany and the Berlin Blockade.

**5 How effectively did the USA contain the spread of Communism?****Focus Points**

This Key Question will be explored through case studies of the following:

America and events in Cuba, 1959-62;

American involvement in Vietnam.

**Specified Content**

Events of the Cold War: case studies of American reactions to the Cuban revolution, including the missile crisis and its aftermath, and American involvement in the Vietnam War.

**6 How secure was the USSR's control over Eastern Europe, 1948-c.1989?****Focus Points**

Why was there opposition to Soviet control in Hungary in 1956 and Czechoslovakia in 1968, and how did the USSR react to this opposition?

How similar were events in Hungary in 1956 and in Czechoslovakia in 1968?

Why was the Berlin Wall built in 1961?

What was the significance of 'Solidarity' in Poland for the decline of Soviet influence in Eastern Europe?

How far was Gorbachev personally responsible for the collapse of Soviet control over Eastern Europe?

**Specified Content**

Soviet power in Eastern Europe: resistance to Soviet power in Hungary (1956) and Czechoslovakia (1968); the Berlin Wall; 'Solidarity' in Poland; Gorbachev and the collapse of the Soviet Empire.

## 7 How effective has the United Nations Organisation been?

### Focus Points

What are the functions of the UNO?

How far has the organisation of the UNO hindered its effectiveness?

Case studies of the UNO in action: the Korean War and the Congo.

### Specified Content

The aims of the UNO, the organisation of the UNO, its agencies and their work. The implications of the growth of membership: admission of developing nations and China. Case studies on the work of the UNO in Korea (1950-3) and in the Congo (1960-3).

## DEPTH STUDIES

Candidates must study at least one of the following Depth Studies:

- Germany, 1918-45
- Russia, 1905-41
- The USA, 1919-41
- China, 1945-c.1990
- Southern Africa in the 20th century
- Israelis and Palestinians, 1945-c.1994
- The Creation of Modern Industrial Society
- The Impact of Western Imperialism in the 19th century.

### *Depth Study A: Germany, 1918-45*

#### 1 Was the Weimar Republic doomed from the start?

##### Focus Points

How did Germany emerge from defeat at the end of the First World War?

What was the impact of the Treaty of Versailles on the Republic?

To what extent did the Republic recover after 1923?

What were the achievements of the Weimar period?

#### 2 Why was Hitler able to dominate Germany by 1934?

##### Focus Points

What did the Nazi Party stand for in the 1920s?

Why did the Nazis have little success before 1930?

Why was Hitler able to become Chancellor by 1933?

How did Hitler consolidate his power in 1933-4?

#### 3(a) The Nazi regime: how effectively did the Nazis control Germany, 1933-45?

##### Focus Points

How much opposition was there to the Nazi regime?

How effectively did the Nazis deal with their political opponents?

How did the Nazis use culture and the mass media to control the people?

Why did the Nazis persecute many groups in German society?

Was Nazi Germany a totalitarian state?

#### 3(b) The Nazi regime: what was it like to live in Nazi Germany?

##### Focus Points

How did young people react to the Nazi regime?

How successful were Nazi policies towards women and the family?

Did most people in Germany benefit from Nazi rule?

How did the coming of war change life in Nazi Germany?

### Specified Content

The Revolution of 1918 and the establishment of the Republic. The Versailles settlement and German reactions to it. The Weimar constitution, main political divisions, the role of the army. Political disorder, 1919-23; economic crises and hyper-inflation; the occupation of the Ruhr. The Stresemann era. Cultural achievements of the Weimar period.

The early years of the Nazi Party: Nazi ideas and methods, the Munich Putsch, the roles of Hitler and other Nazi leaders. The impact of the Depression on Germany: political, economic and social crisis of 1930-3, reasons for the Nazis' rise to power, Hitler takes power, the Reichstag Fire and the election of 1933.

Nazi rule in Germany: the Enabling Act, the Night of the Long Knives, the death of Hindenburg, removal of opposition, methods of control and repression, use of culture and the mass media. Economic policy including rearmament. Different experiences of Nazi rule: women and young people, anti-Semitism, persecution of minorities. Opposition to Nazi rule.

Impact of the Second World War on Germany: conversion to war economy, the Final Solution.

### Depth Study B: Russia, 1905-41

#### 1 Why did the Tsarist regime collapse in 1917?

##### Focus Points

How well did the Tsarist regime deal with the difficulties of ruling Russia up to 1914?

How did the Tsar survive the 1905 revolution?

How far was the Tsar weakened by the First World War?

Why was the revolution of March 1917 successful?

#### 2 How did the Bolsheviks gain power, and how did they consolidate their rule?

##### Focus Points

How effectively did the Provisional Government rule Russia in 1917?

Why were the Bolsheviks able to seize power in November 1917?

Why did the Bolsheviks win the Civil War?

How far was the New Economic Policy a success?

#### 3 How did Stalin gain and hold on to power?

##### Focus Points

Why did Stalin, and not Trotsky, emerge as Lenin's successor?

Why did Stalin launch the Purges?

What methods did Stalin use to control the Soviet Union?

How complete was Stalin's control over the Soviet Union by 1941?

#### 4 What was the impact of Stalin's economic policies?

##### Focus Points

Why did Stalin introduce the Five-Year Plans?

Why did Stalin introduce collectivisation?

How successful were Stalin's economic changes?

How were the Soviet people affected by these changes?

### Specified Content

The main features of Tsarist rule and Russian society before the First World War: the 1905 revolution and its aftermath, attempts at reform. The First World War and its impact on the Russian people. The March revolution of 1917.

The Provisional Government and the Soviets, the growing power of revolutionary groups. Reasons for the failure of the Provisional Government. The Bolshevik seizure of power, the role of Lenin. The main features of Bolshevik rule, the Civil War and War Communism, reasons for the Bolshevik victory. The Kronstadt Rising and the establishment of the New Economic Policy.

Lenin's death and the struggle for power: reasons for Stalin's emergence as leader by 1928. Stalin's dictatorship: use of terror, the Purges, propaganda and official culture.



## GRADE DESCRIPTIONS

---

A **Grade A** candidate will be expected to:

- recall, select and deploy relevant historical knowledge accurately to support a coherent and logical argument;
- communicate in a clear and coherent manner using appropriate historical terminology;
- demonstrate an understanding of the complexity of historical concepts; distinguish clearly between cause and consequence, change and continuity, similarity and difference by the selective deployment of accurate and relevant historical evidence;
- show an understanding of individuals and societies in the past; understand the importance of trying to establish motives;
- interpret and evaluate a wide range of historical sources and their use as evidence; identify precisely the limitations of particular sources; compare and contrast a range of sources and draw clear, logical conclusions.

A **Grade C** candidate will be expected to:

- recall, select and deploy relevant historical knowledge in support of a logical argument;
- communicate in a clear and coherent form using appropriate historical terminology;
- distinguish between cause and consequence, change and continuity, similarity and difference by the deployment of accurate though limited evidence;
- reveal an understanding of individuals and societies in the past;
- interpret and evaluate historical sources and their use as evidence; indicate the limitations of particular sources; compare and contrast a range of sources and draw coherent conclusions.

A **Grade F** candidate will be expected to:

- recall a limited amount of accurate and relevant historical knowledge;
- use simple historical terminology and communicate in an understandable form;
- demonstrate a basic understanding of the historical concepts of causation, change and continuity, similarity and difference;
- display knowledge of the perspectives of other people based on specific examples of situations and events;
- interpret and evaluate historical sources and their use as evidence in a limited way; make comparisons between pieces of evidence without drawing conclusions.

PROGRAMA DE HISTORIA UNIVERSAL MODERNA Y CONTEMPORÁNEA II

## Unidad I: El surgimiento del imperialismo capitalista y su expansión en el mundo (1873-1914)

Propósitos:

El alumno:

- Entenderá el tránsito del capitalismo de libre competencia al imperialismo, destacando los efectos de la Segunda Revolución Industrial y la crisis de 1873.
- Comprenderá las características del imperialismo, la expansión colonial y sus repercusiones en Asia, África, América Latina y Oceanía.
- Conocerá las pugnas y las alianzas entre las potencias por el reparto del mundo, así como la importancia de las nacionalidades en el derrumbe de los viejos imperios
- Comprenderá los cambios artísticos, culturales y de mentalidades.

Tiempo didáctico: 16 horas

Aprendizajes	Estrategias	Temática
<p>El alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Relacionará la Segunda Revolución Industrial con el surgimiento del imperialismo y la emergencia de las nuevas potencias.</li> <li>— Explicará las características del imperialismo capitalista y de su política expansionista, relacionándola con los problemas y luchas sociales al interior de las metrópolis y con el atraso de los países coloniales y semicoloniales.</li> <li>— Conocerá las tensiones provocadas por los conflictos entre las potencias, ubicando la política de la <i>Paz armada</i> y la efervescencia de las nacionalidades en Europa Central y los Balcanes como antecedentes de la</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura de textos sobre la Segunda Revolución Industrial para hacer un cuadro comparativo entre ésta y la Primera.</li> <li>• Lectura de textos, gráficas, cuadros estadísticos y mapas históricos para comprender las características del imperialismo y el reparto del mundo.</li> <li>• Breve investigación en equipo sobre la emergencia de alguna de las siguientes potencias: Estados Unidos, Japón o Alemania.</li> <li>• Conclusiones sobre el tema para que el alumno -de manera individual o colectiva- establezca la vinculación entre el proceso de industrialización del período y la emergencia de las nuevas potencias.</li> <li>• Ejercicio que propicie una síntesis de</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El papel de la Segunda Revolución Industrial en el proceso de producción, el crecimiento demográfico y las grandes migraciones. La crisis de 1873, la política proteccionista y las características del imperialismo capitalista.</li> <li>• La emergencia de las nuevas potencias: Alemania, Estados Unidos y Japón. El debilitamiento de la hegemonía anglo-francesa.</li> <li>• La Conferencia de Berlín. El imperialismo y la expansión colonial: África, Asia, América Latina y Oceanía. Los movimientos antimperialistas.</li> <li>• Desarrollo del movimiento obrero: las corrientes socialistas, anarquistas y socialdemócratas. Su posición frente al</li> </ul>

<p>"Gran Guerra".</p> <p>— Reflexionará sobre el surgimiento de la sociedad de masas y las características de las nuevas mentalidades expresadas al inicio del siglo XX.</p>	<p>conocimientos que permita al alumno diferenciar el colonialismo de los siglos XVI al XVIII y de fines del XIX. -</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Breve investigación en equipo sobre: a) los problemas sociales al interior de alguna de las potencias imperialistas, destacando la diferencia entre las corrientes anarquista, socialista y socialdemócrata; b) las consecuencias económicas, sociales, políticas y culturales del imperialismo en alguna de las regiones colonizadas.</li> <li>• Exposición panorámica del profesor sobre las tensiones políticas y los conflictos de las nacionalidades.</li> <li>• Elaboración de una línea del tiempo y lectura de mapas históricos de los viejos imperios y de su descomposición.</li> <li>• Ejercicio de conclusiones sobre el tema.</li> <li>• El profesor seleccionará textos, documentos, imágenes, películas o fragmentos de novelas históricas, donde se aprecien las características de la sociedad de masas, del positivismo y de la <i>belle époque</i>, para que el alumno pueda hacer un análisis y extraer conclusiones sobre el período.</li> </ul>	<p>imperialismo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El declive de los imperios austro-húngaro y turco otomano. La presencia de las nacionalidades y las guerras en los Balcanes.</li> <li>• La "Paz Armada": el sistema de alianzas entre las potencias y la agudización de las tensiones en Europa y el mundo.</li> <li>• Los cambios de mentalidad y la vida cotidiana en la sociedad de masas. La <i>belle époque</i>: la idea de progreso y su impacto en la ciencia, el arte y la cultura.</li> </ul>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

## Evaluación

- Registro de la participación oral, escrita y gráfica.
- Revisión de las investigaciones realizadas por los alumnos, considerando los aspectos formales, el manejo adecuado de la información y el nivel de análisis realizado.
- Revisión de las conclusiones orales y escritas que incluyan comentarios argumentados sobre lo aprendido.

## Bibliografía básica para el alumno (Sugerencias)

Brom, Juan. "La expansión colonialista", en *Esbozo de Historia Universal*. México, Editorial Grijalbo, 2002, 317 pp.

Corbella Madueño, José *et al.* "Capitalismo e imperialismo", en *Historia. Ciencias Sociales*. Madrid, McGraw Hill/Interamericana de España, 1998, 307 pp.

Cuenca Toribio, José Manuel *et al.* "De la segunda revolución industrial a la primera guerra mundial", en *Historia Universal. De la segunda revolución industrial (s. XIX) al mundo actual*. Barcelona, Océano Grupo Editorial, 1996, vol. 4.

Delgado de Cantú, Gloria. "Del nacionalismo al imperialismo", en *El mundo moderno y contemporáneo I. De los albores de la modernidad a la competencia imperialista*. México, Pearson Educación/Addison Wesley Longman de México, 1999, 543 pp.

Fernández, Antonio. "Del nacionalismo al imperialismo", en *Historia del mundo contemporáneo. Curso de Orientación Universitaria*. Barcelona, Vicens-Vives, 1998, 588 pp.

Gallo T., Miguel Ángel. "El imperialismo, consolidación del capitalismo (1870-1914)", en *Historia Universal Moderna y Contemporánea 2. Del Imperialismo al Neoliberalismo*. México, Ediciones Quinto Sol, 2003, 422 pp. (Textos Universitarios).

Gómez Navarro, José *et al.* "El Imperialismo 1870-1918", en *Historia universal*. México, Addison Wesley Longman de México, 2002, 571 pp. (Serie Awli-Humanidades).

Montiel Espinosa, Fevee *et al.* *Unidad I. La expansión del imperialismo y la consolidación del capitalismo en el mundo (1870-1914). Material de apoyo para el alumno. Historia Universal Moderna y Contemporánea II*. México, UNAM/CCH, Secretaría Académica, Seminario de Apoyo a Historia Universal Moderna y Contemporánea I-II (Rubro 2), 2002, 130 pp.

Pastor, Marialba. "El capitalismo y las políticas imperiales", en *Historia Universal*. México, Editorial Santillana, 2001, 304 pp. (Bachillerato).

Río, Eduardo del (Rius). *La trukulenta historia del kapitalismo*. México, Editorial Grijalbo, 2002, 143 pp.

## Bibliografía básica para el profesor

Adams, Willi Paul. *Los Estados Unidos de América*. México, Siglo XXI Editores, 1979, 493 pp. (Historia Universal Siglo XXI, 30).

- Aróstegui, Julio. *La Europa de los nacionalismos (1848-1898)*. Madrid, Grupo Anaya, 1991, 96 pp.
- Bazant, Jan. *Breve historia política y social de Europa Central y Oriental*. México, El Colegio de México, 1991, 222 pp.
- Bonamusa, Francesc. *La Europa del Danubio, 1849-1914*. Madrid, Eudema, 1992, t. 2, 95 pp.
- Comellas, José Luis. *El último cambio del siglo. Gloria y crisis de occidente, 1870-1914*. Barcelona, Editorial Ariel, 2000, 444 pp.
- Hobsbawm, Eric J. *La era del Imperio, 1875-1914*. Barcelona, Crítica Grijalbo Mondadori, 1998, 404 pp. (Libros de Historia).
- Mommsen, Wolfgang J. *La época del imperialismo. Europa 1885-1918*. México, Siglo XXI Editores, 1991, 360 pp. (Historia Universal Siglo XXI, 28).
- Pagès Blanch, Pelai. *Las claves del nacionalismo y el Imperialismo (1848-1914)*. Barcelona, Editorial Planeta, 1991, 118 pp. (Col. Las Claves de la Historia, 24).
- Paredes, Javier (Coordinador). *Historia universal contemporánea I. De las Revoluciones Liberales a la Primera Guerra Mundial*. Barcelona, Editorial Ariel, 1999, 484 pp. (Ariel Historia).
- Pereira, Juan Carlos (Coordinación). *Historia de las relaciones internacionales contemporáneas*. Barcelona, Editorial Ariel, 2001, 579 pp. (Ariel Historia).
- Schulze, Hagen. *Estado y nación en Europa*. Barcelona, Editorial Crítica, 1997, 315 pp.
- Villani, Pasquale. *La edad contemporánea, 1800-1914*. Barcelona, Editorial Ariel, 1999, 284 pp. (Ariel Historia).

Unidad II: Guerras, revolución socialista y crisis (1914-1945)

Propósitos:

El alumno:

- Analizará las guerras mundiales, la crisis capitalista y el surgimiento del socialismo.
- Identificará las reacciones liberal, socialista y de los regímenes totalitarios ante la gran depresión.
- Reflexionará sobre las consecuencias del expansionismo norteamericano y el desarrollo capitalista dependiente de América Latina.
- Comprenderá los estilos de vida en las sociedades capitalista y socialista.

Tiempo: 16 horas

Aprendizajes	Estrategias	Temática
<p>El alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Reflexionará sobre los aspectos sobresalientes de la Primera Guerra Mundial y sus consecuencias.</li> <li>— Analizará el significado histórico de la Revolución Rusa y de la construcción del socialismo.</li> <li>— Entenderá la repercusión mundial de la crisis de 1929, la respuesta liberal y socialista y las condiciones que fortalecieron a los regímenes totalitarios.</li> <li>— Comprenderá las repercusiones de la Segunda Guerra Mundial y de la política imperialista de Estados Unidos en América Latina.</li> <li>— Contrastará los cambios en la vida cotidiana y en las manifestaciones culturales de la sociedad capitalista y socialista, como resultado de las guerras y las crisis.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Breve introducción del profesor sobre los temas de la unidad.</li> <li>• Elaboración de una línea del tiempo en la que recupere información y compare de manera simultánea los acontecimientos que ocurren en América y Europa entre 1914 y 1915.</li> <li>• Empleo de mapas históricos para ubicar los sucesos relevantes del periodo indicado.</li> <li>• Lectura y análisis de textos correspondientes a la época.</li> <li>• Interpretación y análisis de imágenes significativas (fragmentos de películas, fotografías testimoniales, de obras de arte, carteles, caricaturas, etcétera).</li> <li>• Introducción a las corrientes filosóficas que reflejan el cuestionamiento del hombre ante la vida y ante la sociedad.</li> <li>• El alumnos identificará elementos que</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La Primera Guerra Mundial y sus repercusiones. La Sociedad de las Naciones y la "paz ilusoria".</li> <li>• La Revolución Rusa, el surgimiento de la URSS y la construcción del socialismo.</li> <li>• La crisis económica capitalista de 1929. La alternativa norteamericana: la política del <i>New Deal</i>. La posición de los movimientos obreros y socialistas frente a la crisis.</li> <li>• Ascenso y fortalecimiento de los Estados totalitarios ante el debilitamiento de la democracia liberal y la crisis económica. Fascismo italiano, nacionalsocialismo alemán, falangismo español y militarismo japonés.</li> <li>• La Segunda Guerra Mundial y la disputa por el nuevo reparto del mundo. Crecimiento de las fuerzas socialistas en Europa Oriental.</li> <li>• América Latina y el intervencionismo de los Estados Unidos: oligarquías, populismo y</li> </ul>

	<p>muestren el impacto de los acontecimientos históricos en las corrientes artísticas de la época.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Ejercicio de identificación histórica mediante el uso de textos e imágenes donde el alumno se ubique en la vida cotidiana del periodo.</li> </ul>	<p>dependencia. Crecimiento de las fuerzas antiimperialistas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Las consecuencias de las guerras, las crisis y los cambios en los estilos de vida: el consumismo, el desarrollo científico, tecnológico, filosófico y artístico en las sociedades capitalista y socialista.</li> </ul>
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

### Evaluación

- Se tomará en cuenta la participación responsable del alumno tanto en su expresión oral como escrita.
- Se propone el uso de un mecanismo de autoevaluación del alumno (puede ser mediante un cuestionario único al inicio y al final que le permita comparar su progreso).
- Revisión de las investigaciones realizadas por los alumnos, considerando los aspectos formales, el manejo adecuado de la información y el nivel de análisis.

### Bibliografía básica para el alumno

- Brom, Juan. "La Primera Guerra Mundial", "La época entre las dos guerras mundiales" y "La Segunda Guerra Mundial", en *Esbozo de Historia Universal*. México, Editorial Grijalbo, 2002, 317 pp.
- Corbella Madueño, José *et al.* "La crisis del sistema liberal: guerra, revolución y contrarrevolución (1914-1939)" y "La Segunda Guerra Mundial", en *Historia. Ciencias Sociales*. Madrid, McGraw Hill/Interamericana de España, 1998, 307 pp.
- Delgado de Cantú, Gloria. Capítulos del 8 al 11, en *El mundo moderno y contemporáneo II. El siglo XX*. México, Pearson Educación/Addison Wesley Longman de México, 2000, pp. 525-952.
- Fernández, Antonio. "Las tensiones del siglo XX", en *Historia del mundo contemporáneo. Curso de Orientación Universitaria*. Barcelona, Vicens Vives, 1998, 588 pp.
- Gallo T., Miguel Ángel. "Guerras, crisis y revolución (1914-1945)", en *Historia Universal Moderna y Contemporánea 2. Del Imperialismo al Neoliberalismo*. México, Ediciones Quinto Sol, 2003, 422 pp. (Textos Universitarios).
- Lamonedá Huerta, Mireya y María Eulalia Ribó Bagaría. "Las luchas en pro y contra la expansión", "Los tiempos de la Primera Guerra Mundial (1912-1919)", "El mundo entre las dos guerras (1917-1939)", "Los gobiernos autoritarios se imponen (1919-1939)" y "La Segunda Guerra



Mundial (1935-1946)", en *Historia Universal. Del hombre moderno al hombre contemporáneo*. México, Pearson Educación de México, 2002, 628 p.

Lowe, Norman. Capítulos del I al XV, en *Guía Ilustrada de la historia moderna*. México, FCE, 1995, 579 pp. (Col. Popular, 403).

Montiel Espinoza, Fevee et al. *Unidad II. El capitalismo y el mundo en crisis (1914-1945). Material de apoyo para el alumno. Historia Universal Moderna y Contemporánea II*. México, UNAM/ICCH, Secretaría Académica, Seminario de Apoyo a Historia Universal Moderna y Contemporánea I-II (Rubro 2), 2002, 163 pp.

Pastor, María Iba. "La Primera Guerra Mundial (1914-1918)", "El período entreguerras" y "La Segunda Guerra Mundial (1939-1945)", en *Historia Universal*. México, Editorial Santillana, 2001, 304 pp. (Bachillerato).

Río, Eduardo del (Rius). *La trágica historia del capitalismo*. México, Editorial Grijalbo, 2002, 143 pp.

#### Bibliografía básica para el profesor

Abella, Rafael et al. *Los felices años veinte. Entre la Gran Guerra y la crisis*. Madrid, Historia16/Temas de Hoy, 1997, 146 pp. (Siglo XX. Historia Universal, 8).

Ambrosias, Gerald et al. *El mundo del siglo veinte*. 10 vols., Madrid, Editorial Aguilar, 1993 (vols. 3 y 4).

Calvo Serraller, Francisco et al. *La cultura de entreguerras. Entre la desolación y el combate*. Madrid, Historia16/Temas de Hoy, 1998, 138 pp. (SigloXX. Historia Universal, 15).

Carr, Edward Hallett. *La revolución rusa: De Lenin a Stalin, 1917-1929*. Madrid, Alianza Editorial, 1981, 245 pp. (El libro de Bolsillo, Humanidades, 830).

Núñez Florencio, Rafael. *Sociedad y política en el siglo XX. Viejos y nuevos movimientos sociales*. Madrid, Editorial Síntesis, 1993, 303 pp. (Historia Universal Contemporánea, 25).

Payne, Stanley G. *El fascismo*, Barcelona, Altaya, 1996, 248 pp. (Grandes Obras de Historia, 8).

Sunkel, Osvaldo y Pedro Paz. *El subdesarrollo latinoamericano y la teoría del desarrollo*. México, Siglo XXI Editores, 1985, 385 pp. (Economía y Demografía).

Roberts, John. *Europa desde 1880 hasta 1945*. Madrid, Editorial Aguilar, 1980.

Torre, Rosario de la et al. *La Guerra Civil española. Hitler invade Austria y Checoslovaquia*. Madrid, Historia16/Temas de Hoy, 1998, 138 pp. (Siglo XX. Historia Universal, 14).

### Unidad III: La conformación del mundo bipolar y el Tercer Mundo (1945-1979)

#### Propósitos

##### El alumno:

- Identificará la trayectoria del Estado Benefactor en los años dorados del capitalismo y su crisis.
- Analizará la confrontación entre los bloques encabezados por los Estados Unidos y la Unión Soviética.
- Caracterizará los procesos de descolonización y el papel del Tercer Mundo frente a la bipolaridad.
- Reflexionará sobre diversos movimientos sociales y de contracultura que cuestionan el orden internacional

Tiempo didáctico: 16 horas

Aprendizajes	Estrategias	Temática
<p>El alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Entenderá las repercusiones inmediatas de la Segunda Guerra Mundial y la función del Estado Benefactor.</li> <li>— Identificará las características del mundo bipolar, de la Guerra Fría, sus conflictos y distensiones en el contexto de la carrera armamentista y espacial.</li> <li>— Caracterizará los procesos revolucionarios y de descolonización, así como la emergencia del Tercer Mundo frente a la bipolaridad.</li> <li>— Reflexionará sobre los movimientos sociales y de contracultura en el mundo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exposición por parte del profesor de una presentación general sobre cada uno de los contenidos temáticos.</li> <li>• Lectura y análisis de textos y documentos históricos relativos al periodo, para que el alumno identifique algunos rasgos característicos del mundo bipolar (el papel del Estado Benefactor, la disputa por hegemonía mundial, la descolonización, etc.)</li> <li>• Elaboración por los alumnos de un cuadro comparativo que muestre las distintas estrategias y medidas instrumentadas por las dos potencias mundiales en su lucha por la hegemonía.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El mundo después de la Guerra: costos sociales, económicos y el Plan Marshall. Las instituciones internacionales de posguerra.</li> <li>• La formación del mundo bipolar y la Guerra Fría: el Estado Benefactor y los años dorados del capitalismo. La planificación estatal y la construcción socialista.</li> <li>• Descolonización de Asia y África: la India, el sudeste asiático y los nuevos Estados africanos. La Revolución China y la Revolución Cubana. El Tercer Mundo.</li> <li>• Confrontación de las potencias en el mundo bipolar. Cambios científico-tecnológicos y la carrera armamentista y espacial.</li> <li>• Principales conflictos durante la Guerra Fría: crisis de Berlín, Guerra de Corea, conflicto árabe-israelí, la crisis de los misiles y la Guerra de Vietnam.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Elaboración por los alumnos de una representación gráfica (línea del tiempo, cronología, mapas históricos, etc.) que les permita ubicar en el tiempo y el espacio procesos y conflictos del periodo con la asesoría del profesor.</li> <li>•Proyección y debate sobre el contenido de material audiovisual (películas, música, documentales, fotografías, caricaturas, carteles, anuncio, etc.) que permita al alumno identificar las distintas expresiones culturales y/o políticas que se expresan en la vida cotidiana de la época.</li> <li>•Elaboración de un breve trabajo de investigación acerca de uno de los temas de la Unidad con la asesoría permanente del profesor.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Las respuestas sociales a la bipolaridad: los movimientos estudiantiles del 68, la contracultura y las contradicciones al interior del bloque soviético.</li> <li>• América Latina: movimientos de liberación nacional y las dictaduras militares. Procesos revolucionarios en el mundo. Las crisis de los años 70 y la quiebra del Estado Benefactor.</li> </ul>
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

### Evaluación

- El conocimiento histórico y las habilidades adquiridas por los alumnos expresados en las actividades realizadas.
- Revisión de los trabajos preparados por los alumnos considerando los aspectos formales y el manejo adecuado de la información.
- La participación argumentada expresada en clase por los estudiantes sobre los temas estudiados.

## Bibliografía básica para el alumno

- Brom, Juan. "La posguerra", en *Esbozo de Historia Universal*. México, Editorial Grijalbo, 2002, 317 pp.
- Delgado de Cantú, Gloria. "El mundo de la posguerra", "La descolonización", "Los países de América Latina. Del colonialismo al neocolonialismo" y "El mundo actual", en *El mundo moderno y contemporáneo II. El siglo XX*. México, Pearson Educación/Addison Wesley Longman de México, 2000, pp. 525-952.
- Fernández Antonio. "De la Guerra Fría a la Revolución y el populismo en Iberoamérica", en *Historia Universal. Edad contemporánea*. Barcelona, Vincens Vives, 1998, 588 pp.
- Gallo T, Miguel Ángel. "Entre el capitalismo y el socialismo: El mundo bipolar (1945-1975)", en *Historia Universal Moderna y Contemporánea 2. Del Imperialismo al Neoliberalismo*. México, Ediciones Quinto Sol, 2003, 422 pp. (Textos Universitarios).
- Gómez Navarro, José L. et al. "Guerra fría y política de bloques", "La coexistencia pacífica y el deshielo ruso-americano", "La descolonización y el Tercer Mundo", "Crecimiento económico en los países desarrollados y grandes movimientos de integración económica en el mundo de la posguerra", en *Historia universal*. México, Addison Wesley Longman de México, 2002, 571 pp. (Serie Awli-Humanidades).
- Lamóneda Huerta, Mireya y María Eulalia Ribó Bagaría. "El inicio de una nueva era", "Dos visiones diferentes del mundo", "Oriente Medio y África" y "Los retos de Asia y de América Latina", en *Historia Universal. Del hombre moderno al hombre contemporáneo*. México, Pearson Educación de México, 2002, 628 pp.
- Lowe, Norman. Capítulos del XVI al XXV, en *Guía Ilustrada de la historia moderna*. México, FCE, 1995, 579 pp. (Col. Popular, 403).
- Montiel Espinosa, Fevee et al. *Unidad III. Entre el Capitalismo y el Socialismo. El Mundo Bipolar (1945-1975). Material de apoyo para el alumno. Historia Universal Moderna y Contemporánea II*. México, UNAM/CCH, Secretaría Académica, Seminario de Apoyo a Historia Universal Moderna y Contemporánea I-II (Rubro), 2002, 100 pp.
- Pastor, Marialba. "El nuevo orden internacional" y "El final del milenio", en *Historia Universal*. México, Editorial Santillana, 2001, 304 pp. (Bachillerato).
- Río, Eduardo del (Rius). *La trágica historia del capitalismo*. México, Editorial Grijalbo, 2002, 143 pp.

## Bibliografía básica para el profesor (Sugerencias)

- Block, L. Fred. *Los orígenes del desorden económico Internacional*. México, FCE, 1980, 353 pp.
- Crouzet, Maurice. *La época contemporánea en busca de una nueva civilización*. Barcelona, Destino, 1982, 1286 pp. (Col. Destino libro, 167 y 168).
- Marlínz Carreras, José U. *Introducción a la historia contemporánea*. 2 t., España, Editorial Itsmo, 1996, 523 pp.

Montiel Espinosa, Fevee *et al.* "Unidad III. Entre el Capitalismo y el Socialismo. El Mundo Bipolar (1945-1975)", en *Guía del Profesor. Historia Universal Moderna y Contemporánea II*. Seminario de Apoyo a Historia Universal Moderna y Contemporánea I-II (Rubro 2), México, UNAM/CCH, Secretaría Académica, 2002, 201 pp.

Offe, Clauss. *Contradicciones en el Estado del bienestar*. México, Conaculla/Alianza Editorial, 1991, 309 pp.

Pastor Ugena, Alfredo. "El mundo tras la segunda guerra mundial", en *Historia del Mundo Contemporáneo*. Madrid, Editex, 2000, 341 pp. (Col. Ágora XXI)

Van Der Wee, Herman. *Prosperidad y crisis. Reconstrucción, crecimiento y cambio, 1945-1980*. Barcelona, Editorial Crítica Grijalbo, 1984, 667 pp.

Unidad IV: Extinción del mundo bipolar. Neoliberalismo y globalización. Problemas y perspectivas (De 1979 a nuestros días)

Objetivos

El alumno:

- Conocerá la situación del mundo en el contexto del neoliberalismo y la globalización.
- Explicará el fin del mundo bipolar, la pretensión hegemónica de los Estados Unidos y el dilema entre mundo unipolar o multipolar.
- Comprenderá las respuestas de los pueblos del mundo contra el neoliberalismo, la globalización capitalista y la guerra.
- Entenderá los retos que enfrenta el mundo actual y reflexionará sobre las alternativas de solución.

Tiempo didáctico: 16 horas

Aprendizajes	Estrategias	Temática
<p>El alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Conocerá el proceso de decadencia del "socialismo real" y los conflictos surgidos al final de la Guerra Fría.</li> <li>— Entenderá los principales aspectos del neoliberalismo y la globalización „capitalista, sus costos y la creciente movilización en su contra.</li> <li>— Analizará la política de Estados Unidos, sus pretensiones de hegemonía y unilateralidad, así como las resistencias que enfrenta.</li> <li>— Reflexionará sobre algunos problemas del mundo actual –como la guerra-, que</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Investigación breve sobre las causas que prepararon el debilitamiento y desintegración de la URSS.</li> <li>• Explicación breve del profesor sobre las características del neoliberalismo. Lectura de textos para que los alumnos preparen un cuadro comparativo del Estado de Bienestar y el neoliberal.</li> <li>• Búsqueda de notas, artículos periodísticos y reportes sobre las medidas neoliberales, sus resultados y las diferentes reacciones que generan. Comentarios y análisis grupal.</li> <li>• Diseño de un esquema comparativo mostrando los bloques comerciales capitalistas y sus zonas de influencia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El final de la Guerra Fría y conflictos político-militares en la década de los ochenta: revolución, guerra de baja intensidad en Centroamérica y el Caribe, Medio Oriente y África.</li> <li>• Descomposición del "socialismo real". <i>Perestroika</i> y <i>Glasnost</i>. Revoluciones en Europa del Este y desintegración de la URSS.</li> <li>• Surgimiento y caracterización del neoliberalismo: Inglaterra, Estados Unidos y América Latina. La crisis de la deuda: costos sociales y políticos.</li> <li>• La globalización capitalista y la formación de los nuevos bloques comerciales: La Unión Europea, la Integración Asiática y el TLC. Los desafíos de China y Rusia frente a la globalización.</li> <li>• Los Estados Unidos de América: su pretensión de hegemonía global versus multilateralismo. El militarismo como instrumento principal de expansión y dominio: Golfo Pérsico, Afganistán e Irak. Deterioro de la política estadounidense.</li> <li>• La sociedad actual: movimientos y luchas de los pueblos</li> </ul>

<p>relacionará con su vida cotidiana y las respuestas culturales, buscando posibles alternativas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exposición del profesor y análisis grupal respecto del papel hegemónico de los EUA después de la Guerra Fría y las dificultades que enfrenta para mantener su posición dominante y expansionista.</li> <li>• Identificación por equipos de los problemas más graves del mundo actual y sus posibles soluciones. Elaboración de periódicos murales que atiendan ambos aspectos y ubiquen los lugares involucrados.</li> <li>• Proyección de material audiovisual y debate sobre algún punto temático de interés.</li> <li>• Intercambio de opiniones o debate coordinado por el profesor en torno a la pregunta: ¿será posible alcanzar un sistema social más justo que el capitalismo?</li> </ul>	<p>contra el neoliberalismo, la globalización capitalista y la guerra. Hacia un nuevo orden mundial: defensa de la multilateralidad y búsqueda de una sociedad de nuevo tipo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Las nuevas expresiones de la filosofía y el arte.</li> <li>• Grandes problemas del mundo actual y su repercusión en la vida cotidiana. Alternativas y posibilidades de solución.</li> </ul>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

### Evaluación

- Revisión de cuadro comparativo, reporte, esquema y trabajo de investigación.
- Revisión de encuesta, periódico mural y mapamundi, por equipos.
- Entrega y calificación del reporte sobre los temas investigados.
- Registro de participaciones en los comentarios o análisis grupales e intercambios de opiniones o debates.

### Bibliografía básica para el alumno (Sugerencias)

- Barajas, Rafael (El Fisgón). *Cómo sobrevivir al neoliberalismo sin dejar de ser mexicano*. México, Editorial Grijalbo, 2002, 195 pp.
- Brom, Juan. Capítulos 2 al 4, en *¿Por qué desapareció la Unión Soviética. De la Rus de Kiev (siglo IX) al final de la perestroika*. México, Editorial Grijalbo, 1992, 141 pp.
- Corbella Madueño, José et al. "El mundo actual", en *Historia. Ciencias Sociales*. Madrid, McGraw Hill/Interamericana de España, 1998, 307 pp.
- Delgado de Cantú, Gloria. Capítulos 13 y 14, en *El mundo moderno y contemporáneo II. El siglo XX*. México, Pearson Educación/Addison Wesley Longman de México, 2000, 525-952 pp.
- Fernández, Antonio. "El mundo de nuestro tiempo", en *Historia del mundo contemporáneo. Curso de Orientación Universitaria*. Barcelona, Vincens Vives, 1998, 588 pp.
- Gallo T., Miguel Ángel. "Crisis del capitalismo tardío y caída del bloque soviético: el mundo de 1976 a nuestros días", en *Historia Universal Moderna y Contemporánea 2. Del Imperialismo al Neoliberalismo*. México, Ediciones Quinto Sol, 2003, 422 pp. (Textos Universitarios).
- Gómez Navarro, José et al. "El mundo en los albores del siglo XXI", en *Historia universal*. México, Addison Wesley Longman de México, 2002, 571 pp. (Serie Awli-Humanidades).
- Lamonedá Huerta, Mireya y María Eutalia Ribó Bagaría. "Oriente Medio y África (de 1945 a nuestros días)", "Los retos de Asia y de América Latina (de 1945 a nuestros días)" y "El fin de un milenio", en *Historia Universal. Del hombre moderno al hombre contemporáneo*. México, Pearson Educación de México, 2002, 628 pp.
- López Cordón Cortezo, Ma. Victoria y José Urbano Martínez Carreras. "La época actual (1945-1995)", en *Leer historia. Análisis y comentarios de textos históricos*. México, Alhambra Mexicana, 1996, 446 pp.
- Montiel Espinosa, Fevee et al. *Unidad IV. Crisis del capitalismo tardío y caída del bloque soviético: El mundo de 1976 a nuestros días. Material de apoyo para el alumno. Historia Universal Moderna y Contemporánea II*. México, UNAM/CCH, Secretaría Académica, Seminario de Apoyo a Historia Universal Moderna y Contemporánea I-II (Rubro 2), 2002, 111 pp.
- Pastor, Maríaalba. "El final del milenio", en *Historia Universal*. México, Editorial Santillana, 2001, 304 pp. (Bachillerato).
- Río, Eduardo del (Rius). *La trágica historia del capitalismo*. México, Editorial Grijalbo, 2002, 143 pp.

### Bibliografía básica para el profesor

- Biagini, Antonello y Francesco Guida. *Medio siglo de socialismo real*. Barcelona, Editorial Ariel, 1996, 237 pp. (Ariel Historia).
- Chossudovski, Michael. *Globalización de la pobreza y nuevo orden mundial*. México, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias, UNAM/Siglo XXI Editores, 2002, 392 pp. (El Mundo del Siglo XXI).