

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO
FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
SISTEMA UNIVERSIDAD ABIERTA
HISTORIA**

**INFORME ACADEMICO DE ACTIVIDAD PROFESIONAL
EL DISCURSO HISTÓRICO COMO MEDIO DE INTEGRACION: EL
CASO DEL PUEBLO JUDÍO, EXPERIENCIA DIDACTICA EN LA
ESCUELA ISRAELITA “YAVNE ANITA Y SHIO MONDLAK”**

Ana Gabriela Magaña Luna

08734359-9

Asesor:

Dr. Sergio Miranda Pacheco

2008



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.

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo está dedicado:

A mi Madre; por su insistencia y apoyo, y por que gracias a ella soy lo que soy.

A Miguel; por su amor, paciencia y apoyo.

A mis hijos David y Abi, por ser mi motor.

A mis hermanos.

A mi Padre y Abuela, ¡como me hubiera gustado que estuvieran aquí!

A mi tío Federico, donde quiera que esté: ¡Si se pudo!

A Chela, sin ella este trabajo no hubiera sido posible.

A mis alumnos y amigos de la Yavne, por haberme enseñado tanto.

Agradecimientos especiales:

A los Doctores Sergio Miranda Pacheco, Miguel Soto Estrada y Alfredo Ruiz Islas, que en los últimos meses aportaron tanto a este trabajo.

A los Doctores Virginia Ávila y Federico Navarrete, quienes fueron parte trascendental de mi formación como historiadora.

A la memoria de Mireya Lamonedá, quien despertó en mí el interés del estudio de la comunidad judía y la vocación por la docencia.

Indice

Agradecimientos	IV
Introducción	V
CAPITULO I ASPECTOS CONCEPTUALES	1
1.1 Concepto de Historia	1
1.2 Concepto de Educación y su función social	6
1.3 Conceptos básicos sobre nacionalidad	11
1.4 Concepto de judaísmo e identidad	17
CAPÍTULO II ASPECTOS CURRICULARES	24
2.1 Aspectos institucionales de la enseñanza de la Historia de México	24
2.2 Breve análisis de las últimas transformaciones a los programas de historia en secundaria.	28
2.3 Descripción del alcance del programa de Historia Universal I (Plan 1993)	34
2.4 Desarrollo del programa	42
2.5 Metodología constructivista en mi labor docente	50
2.6 Problemática curricular enfrentada.	59
CAPITULO III ASPECTOS PARTICULARES	63
3.1 Ubicación docente	63
3.2 Historia de la Escuela Israelita “Yavne”	65
3.3 Realidad sociocultural del proceso educativo	66
3.4 Organización docente y administrativa de la escuela	68
3.5 Problemática docente	71

3.6 Evaluación	84
3.6 Evaluación	84
3.6 Trabajos de Investigación y recursos didácticos	85
CAPÍTULO IV EL USO DE LA HISTORIA EN LA COMUNIDAD JUDÍA	87
4.1 Elementos estructurales de la historia	87
4.2 La temporalidad de la historia	89
4.3 La conciencia histórica y su uso	98
4.4 La utilidad de la historia: el pueblo judío y la praxis de la conciencia histórica	101
4.5 La historiografía post-bíblica	111
CONCLUSIONES	118
BIBLIOGRAFÍA	128
ANEXO	137
Proyecciones del programa 2006	137
Habilidades a desarrollar	139
Programa desglosado de Historia Universal II ciclo escolar 2000-2001	193
Organigrama Escuela Israelita Yavne	204

INTRODUCCIÓN.

Al terminar la licenciatura en Historia, elegí la docencia como actividad profesional con la convicción personal de que así tengo la oportunidad ayudar a desarrollar el pensamiento crítico en mis estudiantes de nivel medio y medio superior.

Con 10 años de experiencia como docente de Historia, aún me enfrento al reto de interesar a los alumnos en la materia; para esto, debo de hacer uso de distintos recursos, adecuados para cada grupo.

Las comunidades escolares tienen características propias, que un docente debe considerar en la planeación de su trabajo. Desde el año lectivo que dio comienzo en 1999, y hasta el que llegó a término en el 2004, trabajé en un colegio perteneciente a la red de la comunidad judía en México. Esto me ubicó en un contexto diferente a cualquiera que hubiese conocido antes; determinado tanto por la posición económica de mis alumnos como por sus creencias religiosas.

Así, desarrollé mi práctica docente en un contexto escolar en el cual la historia es una experiencia comunitaria y una herencia familiar. Tal es el caso de la Escuela Israelita Yavne, donde percibí que la historia puede ser y es utilizada como un discurso mediante el cual construye una identidad en este caso la de la comunidad judía.

A lo largo de mi labor docente dentro de esta institución pude percatarme de cómo sus creencias religiosas, pilares de su identidad como pueblo, definen su percepción de todo cuanto rodea su mundo, así como su posición ante el estudio de la historia a tal punto que se consideran víctimas de una persecución por parte del mundo no judío.

Al iniciar mi labor educativa, improvisé recursos, tanto para desarrollar un programa y dosificarlo, como para hacer la traducción del lenguaje histórico a un lenguaje digerible para los estudiantes. Con el paso de los años, la pedagogía y didáctica surgieron en el aula, para responder a las necesidades específicas de cada grupo.

Descubrí así que un docente desarrolla habilidades que le permiten detectar el estado de ánimo de sus estudiantes y elegir las técnicas de motivación adecuada en cada una de las diferentes circunstancias que enfrenta.

En el Plan de Estudios 1993, vigente hasta el ciclo escolar 2004 – 2005, la enseñanza de la historia comenzaba en primer año de secundaria, dando una visión general de la historia del mundo, partiendo desde la evolución del ser humano hasta el renacimiento; en segundo de secundaria, el curso partía de un breve estudio de la Ilustración y terminaba en la era de la globalización; aunque este curso abarcaba menos tiempo en la historia, era más complejo, pues se refería a más espacios geográficos y era más abstracto que el de primero de secundaria. En cuanto a tercero de secundaria, se analizaba la Historia de México desde la época precolombina hasta nuestros días.

Limité este trabajo a la descripción de mi experiencia docente en la enseñanza de la Historia Universal de primer año de secundaria en el último ciclo escolar. En ese curso, se presentaron debates con mis alumnos que me permitieron notar la diferente percepción de la historia que tienen en la comunidad. También fue factor importante el que este programa era el que más coincidencias tenía con los cursos de historia judía y tradiciones que estudiaban mis alumnos.

Para el pueblo judío, su historia es el eje que los mantiene como una nación unida en el exilio. Sus tradiciones están contenidas en la Biblia, y dentro de las páginas de la historia de todas las persecuciones que han sufrido. Por eso, consideran necesario estudiar el desarrollo de su pueblo dentro de las diferentes etapas históricas sin embargo; encuentran difícil estudiar algo que se aleje de este objetivo. Esto puede reforzar algunos temas del programa, pero deja demasiados huecos en otras partes de la historia en las que la comunidad no se ha visto afectada.

Al desarrollar este trabajo, me centré principalmente en la discusión sobre la validez del uso de la historia, como agente unificador de un pueblo, que, a través de los siglos, se mantuvo unido en el exilio. Ahora, cuando son una minoría privilegiada en la mayoría de los países en los que se encuentran, utilizan sus tradiciones e historia como un agente identitario, que impide la asimilación de los jóvenes judíos a la cultura de un mundo cada día más globalizado.

Temas como terrorismo, racismo y conflicto árabe-israelí son, además de asuntos de todos los días, elementos de análisis que al ser enfocados desde su punto de vista, adquieren una singular significación. Así, mis alumnos llegaron a afirmar que todos los

medios de comunicación masivos están en su contra y por lo tanto, a favor de la posición Palestina.

Por otra parte, en este trabajo expongo la problemática a la que me enfrenté diariamente en grupos para los cuales, el concepto de nacionalidad solo adquiere importancia cuando es referida a la identidad judía, de tal modo que la nacionalidad mexicana toma un segundo plano, por lo que cumplir algunos de los objetivos de materias como Historia de México, entre los que se plantea el desarrollar una conciencia nacional, se dificultó mucho debido a la poca identificación de los alumnos con el temario.

Muy pocos maestros no judíos permanecen más de dos ciclos escolares en la escuela; la razón principal de mi permanencia por más de 5 años en la comunidad fue el grado de aceptación e integración que alcancé, no solamente con mis alumnos, sino con los directivos y otros maestros judíos, debido a que como maestra, siempre evité herir susceptibilidades, aunque esto complicó la exposición de ciertos temas, como sucedía al hablar sobre Segunda Guerra Mundial.

Por razones obvias, mis alumnos estaban mayormente sensibilizados a todas aquellas épocas de la Historia en las que se muestra una mayor tendencia antisemita, en especial el Holocausto ocurrido durante la Segunda Guerra Mundial, o como lo conocen en Hebreo, la "Shoa"¹. Así, la enseñanza de este periodo se ve afectada por una percepción distinta que incluye, entre los meses de abril y mayo, un memorial de las personas que murieron durante la guerra, ese día se pone un altar con velas en el que se hacen guardias de 15 minutos por alumnos y maestros a lo largo de la jornada.

En general, en poblaciones no judías, la enseñanza de la Segunda Guerra Mundial se hace sencilla y cuenta con alto interés por parte de los alumnos sin embargo; en mi experiencia con la comunidad se presentaron básicamente dos posiciones que hacían difícil la exposición de este tema.

¹Según me explicó el Rabino del colegio, el significado de la palabra Holocausto es un sacrificio a Dios, mientras "Shoa" quiere decir una destrucción o una tragedia. Yad Vashem, máxima autoridad en el tema, aplica esta palabra (Shoa) para definir lo que fue el asesinato masivo de judíos perpetrado por los nazis durante la Segunda Guerra Mundial, por considerar que no fue un sacrificio sino un asesinato se aplicará esta palabra para referir este suceso.

a) Interés y sensibilización insistente en la persecución antisemita, lo que bloquea la visión global del conflicto y no permite el desarrollo correcto de la presentación del resto del mismo (la guerra en el Pacífico, por ejemplo).

b) Cansancio del alumno debido a un exceso de información sobre el tema por lo que se muestra apático o indiferente o, en caso contrario (casi siempre en el caso de las mujeres), se presenta hipersensibilidad al tema.

Estos retos, que enfrenté como docente, requirieron de solución en el mismo salón de clases cambiando totalmente el rumbo de una clase planteada con anterioridad. Si bien las experiencias de los cursos anteriores sirven como antecedentes para resolver estas eventualidades, cada grupo marcó sus propios ritmos de trabajo.

Con el paso del tiempo, me fui adaptando a las variantes de su calendario al ciclo escolar, pudiendo desarrollar una expectativa más realista, para la cobertura de programas académicos. Estos factores, incluían situaciones que iban desde las fiestas religiosas hasta la guerra Iraq-Estados Unidos.

Algunos de los problemas que se me plantearon durante el proceso de enseñanza - aprendizaje de la Historia son:

La percepción de la Historia que tiene la comunidad. Con el objetivo de desarrollar su identidad, se les enseñaba una materia llamada "Historia Judía" que abarca todas las etapas históricas de su pueblo ya sea en el mundo o en la localidad.

El retomar constantemente los momentos de persecución antisemita para resaltar la persistencia de la comunidad en su religión a pesar de la poca simpatía que ellos afirman, tiene el mundo con el pueblo judío.

La falta de interés que presentan los alumnos de esta comunidad ante la historia, o proceso de cualquier nación que no sea Israel, es decir el único sentido que puede tener el estudio de la Historia para ellos, es la comprensión del camino hacia la reconquista del milenario territorio, lo que con el proceso de globalización y la comunicación masiva de nuestros días los coloca en un punto muy sensible, y por otra parte les crea indiferencia hacia la Historia de México.

El manejar un calendario y concepción del tiempo basados en la Biblia, lo que provoca en muchos casos negar el proceso de evolución, no aceptar fácilmente la datación establecida.

Tener que tratar algunos temas con ciertas tendencias o simplemente eliminarlos del programa por contradecir las bases de la religión Judía.

Las constantes interrupciones por actividades internas relacionadas con sus tradiciones y la formación de su identidad, además de la disminución de las horas oficiales de la materia por la inclusión de materias de Judaísmo.

La sobrecarga de trabajo y cansancio que implica para los alumnos tener que responder en 17 materias incluyendo las obligatorias y las que fortalecen su identidad religiosa además de entrar a las 7:30 de la mañana y terminar sus clases a las 16.00 hrs de lunes a jueves

La poca formación académica universitaria en cuanto a orientación pedagógica y didáctica junto con el escaso reconocimiento y apoyo que se daba a los profesores de cualquier materia que no pertenezca a la comunidad, tanto en el ámbito remunerativo como de respeto y autoridad ante los alumnos.

OBJETIVOS.

Por lo anterior, el propósito de este trabajo es exponer, a partir de mi experiencia docente, las dificultades en la enseñanza de la historia, dentro del marco de los programas oficiales que se aplican en el nivel medio básico, al interior de una escuela perteneciente a la comunidad judía.

Estas dificultades se resumen en el hecho de que, debido a la singular concepción que la comunidad tiene del mundo y de su historia, y de su lugar dentro de ella, a instancias de las autoridades escolares, los contenidos de los programas oficiales fueron modificados para adaptarlos a sus necesidades. En tal sentido, a partir de esta experiencia profesional, un segundo propósito del trabajo es llevar a la reflexión sobre el uso y abuso de la historia en la construcción de identidades al interior de comunidades religiosas como aquella en la que impartí clases.

Este trabajo plantea el análisis de las relaciones entre el fenómeno de la identidad religiosa y el uso de un discurso histórico para legitimar y defender dicha identidad, aspectos todos ellos involucrados en el proceso de enseñanza de la historia dentro del aula escolar.

Para proceder al análisis de problema tan complejo, he tratado de recuperar mi experiencia docente apoyándome en la revisión de autores que me han permitido acercarme a la comprensión del mismo, así como en la revisión de aquellas teorías que orientan la didáctica de la historia. Autores como David Lowenthal y Jacques Le Goff, dan luz en cuanto a los distintos usos de la historia y su construcción. Revisé autores como Marc Bloch, Juan Brom , Álvaro Matute o Carlos Pereyra, a partir de cuyos trabajos formulo un concepto de historia.

Me parece importante delimitar los alcances teóricos del presente trabajo: se plantean reflexiones sobre religión, nacionalismo identidad, género etcétera, que pueden ser tratados desde una gran variedad de aproximaciones, como la filosofía, la antropología y la sociología entre otros, que sin embargo no son pertinentes con mi tema, por lo que dichas reflexiones únicamente se plantean como contexto de mi labor docente.

Dado que este trabajo habla de la experiencia didáctica de la historia en la comunidad judía, fue indispensable describir la posición de la comunidad ante la historia y su concepción de la misma, para lo cual revisé autores como Yaacov Katz, Harold Bloom, Hayim Yerushalami, entre otros quienes intentan dar a los estudios históricos judíos de la actualidad, un paralelismo con la visión histórica de occidente. Se hizo también necesario un breve análisis a través de Benedict Anderson sobre la nacionalidad y la conformación de las naciones, así como revisar la corriente didáctica que la SEP plantea como directriz de la docencia en México.

Encuentro necesario resaltar también que se utiliza en muchas ocasiones el término “hombre”, en cuanto se refiere a la posición religiosa de la comunidad judía, ya que para ellos el “hombre” como varón, es el centro de la creación pues las mujeres, a pesar de ser las depositarias de la herencia judía, no tienen responsabilidad religiosa, por lo que más allá de una discusión de género, en el contexto de mi trabajo el uso de ese término es el acertado.

Como resultado de mi experiencia docente en el Colegio Israelita Yavne, descubrí otra perspectiva de la historia. Para el pueblo judío, ésta no solamente es justificante de su existencia, es además el medio para mantener la cohesión de una comunidad, a pesar de que sus miembros tengan diferentes nacionalidades y no compartan un territorio de origen, pues a través de la historia, el pueblo hebreo se ha enfrentado a adversidades que pocos pueblos han superado.

Dentro del universo que los ajenos a la comunidad conocemos como Judaísmo, existen diferentes tendencias ideológicas, basadas principalmente en su origen étnico y posición religiosa. Los ortodoxos judíos, no le dan importancia a la conformación de un Estado Israelita por otra parte, existe una corriente nacionalista que tiene como principal objetivo la consolidación del mismo, debido a ello la discusión al interior de la comunidad es inevitable. Sin embargo, noté que cuando el discurso histórico se dirige al exterior de la comunidad, la posición es la misma: la historia del pueblo hebreo es la narración de los hechos acontecidos al pueblo elegido de Dios, el cual, al final de los tiempos, les dará el lugar preponderante que merecen.

La escuela en la que yo desempeñé mi labor docente se autodefine de la siguiente manera:

La Escuela YAVNE tiene como tradición, desde su fundación en 1942, el mantener y fomentar los valores de la cultura judía y universal a través de la enseñanza y la formación de los estudiantes, con principios como el respeto a los padres, a la familia, a los compañeros, a la sociedad y al medio que nos rodea.

Somos una escuela judía integral, tradicionalista y sionista, comprometida con la comunidad judía y con la sociedad mexicana

Los alumnos que integran el Colegio Yavne, reciben además una educación basada en los preceptos del Judaísmo, su historia, su filosofía y sus tradiciones.

La enseñanza de los valores contenidos en la Torá son para nosotros la base fundamental de la educación, el cumplimiento de las tradiciones y costumbres judías que ayudan al alumno a lograr una fuerte identificación con nuestro pueblo.

Vemos en el Estado de Israel la patria ancestral de nuestro pueblo, y promovemos el estudio del hebreo, la historia, la geografía y las realidades sociales, económicas y políticas de este País¹.

El texto arriba expuesto define claramente la realidad a la que yo me enfrenté durante el tiempo en el que colaboré en la Escuela Israelita Yavne, si bien ésta se expone más profundamente en el capítulo III del presente trabajo.

La reflexión de mi labor docente inicia con la descripción de la situación educativa mexicana ; posteriormente circunscrita a la realidad de la comunidad en la que laboré; y

¹ Texto tomado de la página web de la Escuela Israelita Yavne;

<http://www.yavne.edu.mx/pages/somos/filosofia.html>.

por último la relacioné con el discurso histórico y su construcción, quedando al final de su desarrollo de la siguiente manera:

CAPITULO I. ASPECTOS CONCEPTUALES: En este rubro se definen básicamente términos como historia, educación, nacionalismo, etcétera, que dan el marco conceptual del reporte de trabajo.

CAPITULO II. ASPECTOS CURRICULARES: En este capítulo se consideran las circunstancias que privaban en los currículos y programas de la educación media básica, y la realidad a la que nos enfrentamos los docentes en el aula; además, se hace una breve reflexión sobre los alcances del programa anterior y algunas proyecciones sobre el nuevo programa basada en mi experiencia laboral , particularmente en escuelas de realidades distintas, como es la Escuela Israelita Yavne.

CAPITULO III. ASPECTOS EDUCATIVOS PARTICULARES: En este capítulo se refleja la realidad escolar a la que me enfrenté durante mi experiencia docente en la Escuela Israelita Yavne.

CAPITULO IV. EI USO DE LA HISTORIA EN LA COMUNIDAD JUDÍA: En este capítulo se pretende analizar cómo se ha utilizado el discurso histórico dependiendo de la sociedad en la que este se construya, en específico se analiza el caso de la historiografía judía.

CONCLUSIONES: En las conclusiones expongo finalmente la evaluación, tanto de mi trabajo como docente como de la elaboración de este reporte.

CAPITULO I. ASPECTOS CONCEPTUALES.

1.1 CONCEPTO DE HISTORIA.

Al iniciar un nuevo curso escolar, las primeras preguntas que planteo a los alumnos son básicamente tres: ¿qué es la Historia?, ¿para qué la estudiamos?, y ¿por qué es importante para nuestra vida cotidiana?

En general, los estudiantes no alcanzan a percibir la importancia del estudio de la historia y sus respuestas. La misión del docente de educación media es lograr que los alumnos conozcan el verdadero alcance de la Historia. Ciertamente un maestro sabe que éste es el problema en su contra: el estudio de la asignatura carece de sentido para los adolescentes, es simplemente una lista de fechas, lugares y nombres que aparentemente no tiene influencia alguna en su vida.

El reto de un docente es cambiar esta percepción, pues en general la perspectiva de los estudiantes es negativa para la materia. En el diccionario de la Real Academia encontramos la definición de Historia como: “Narración y exposición de los acontecimientos pasados y dignos de memoria, sean públicos o privados. Disciplina que estudia y narra estos sucesos, Conjunto de los sucesos o hechos políticos, sociales, económicos, culturales, etc., de un pueblo o de una nación”¹.

A la pregunta ¿qué es la Historia?, Edward H. Carr contesta con un libro completo, lo que nos puede llevar a imaginarnos la complejidad de esta disertación; en su opinión, la primera decisión de un historica desde la que explicará su quehacer histórico:

.... Los historiadores que en la actualidad pretenden dispensarse de una filosofía de la historia sólo tratan vanamente y sin naturalidad, como miembros de una colonia

¹Diccionario de la Lengua Española 22 ed. Madrid, Real Academia Española, 2001 Versión CD- Rom

nudista, de recrear el edén en sus jardincillos del suburbio².

Las preguntas ¿qué es la Historia? y ¿para que queremos transmitirla?, son el centro del quehacer de un docente, pues dependiendo de sus respuestas será el sentido que dará a su discurso. Dice Collingwood al respecto:

La historia en sentido primario, la historia de primer grado, es la reconstrucción ideal del pasado como tal; la historia de segundo grado es la reconstrucción. Así, el problema histórico primario surge en el intento de responder a preguntas como éstas: ¿Qué es ese edificio en ruinas?... El problema histórico surge en el intento de responder a preguntas como: ¿Por qué ha expresado la gente tan distintas opiniones acerca de la batalla de Maratón?...³

Pero ésta no es solamente la acumulación de datos e información obtenida por un historiador, sino la interpretación que se les dé a los mismos, es decir, entendida como un pasado inerte del hombre no tiene ni sentido ni trascendencia, a menos que la sociedad la recreé para transmitirla. Si a esto le agregamos el que se convierta en la conciencia de un pueblo, como lo es en el caso del pueblo judío, entonces podemos tener una Historia viva, útil y representativa.

El discurso histórico tiene la posibilidad de ser empleado como justificante de la existencia de un fenómeno o grupo. Sin embargo, para los judíos la Historia es la identidad misma de su pueblo, como dice Enrique Florescano:

...Si para los poderosos la reconstrucción del pasado ha sido un instrumento de dominación indispensable, para los oprimidos y perseguidos el pasado ha servido como memoria

² Edward Carr, *¿Qué es la Historia?*, Barcelona, Seix Barral, 1973 pág. 28

³ R. G. Collingwood, *Idea de la Historia edición revisada que incluye conferencias de 1926* trad. de Edmundo O'Gorman FCE, México 1984. pág. 4

de su identidad y como fuerza emotiva que mantiene vivas sus aspiraciones de independencia y liberación⁴

En el caso de mi aprendizaje con el pueblo judío, encontré que la función de la historia no es únicamente conocer el pasado del hombre, lo cual por sí le da suficiente justificación de ser, sino que puede aportar herramientas para señalar las tendencias de los acontecimientos en el futuro, pues tal como se expondrá adelante, la historiografía judía tiende a buscar prospectivas en el pasado, y es concebida como un plan divino que es anunciado previamente, y que tiene que ser interpretado para facilitar su cumplimiento.

Como cada hecho es irrepetible por el factor humano que interviene en él, la exactitud matemática de la historia es imposible; de hecho puede llegar a ser alterada, aunque sea de manera inconsciente, marcando así su sentido social, y en un momento determinado, utilitario:

A menudo no tenemos la culpa del intento consciente de cambiar aquello que sólo pretendemos conservar o celebrar. Lo que llevó a nuestros predecesores a cambiar el pasado – los prejuicios de los historiadores, restauradores y conservacionistas de antaño – resulta bastante claro desde el punto de vista de la percepción retrospectiva.⁵

La Historia tiene como tarea principal aportar la conciencia de sí mismo a un individuo o a un pueblo. El pasado no sólo se recuerda en lo que vemos, también en cada expresión social que conocemos, dando la posibilidad a un pueblo o a un gobierno de conocer los orígenes de su historia actual individual y colectiva y transformarla o no, en la medida de sus alcances y necesidades.

El pasado da validez a las actitudes y acciones del presente afirmando su semejanza con los anteriores. El uso previo sella con aprobación lo que se ha hecho hoy. El precedente histórico legitima lo que hoy existe; justificamos la práctica actual refiriéndonos a la

⁴ Enrique Flores Cano, "De la memoria del poder a la Historia como explicación" en *Historia ¿Para qué?* México 1996 pág. 95

⁵ David Lowenthal, *El pasado es un país extraño*, Madrid, 1988 pág. 455

tradicción "inmutable". "Así es como se ha hecho siempre" – decimos- o "No nos pongamos a sentar ahora nuevos precedentes": La precedencia legitima la acción mediante la asunción, explícita o implícita, de que lo que ha sido, debería seguir siendo o volver a ser⁶.

El discurso histórico, puede ser interpretado y utilizado para darle sentido a la vida de un individuo o de su colectividad, por ello el docente tiene la necesidad de transmitir a sus alumnos no sólo el conocimiento histórico, sino también el sentido de este conocimiento y el origen del mismo, tal como dice Luis Villoro:

Un acercamiento podría ser: "La Historia responde al interés en conocer nuestra situación presente. Porque aunque no se lo proponga, la historia cumple una función: la de comprender el presente⁷.

Para mis alumnos de la comunidad judía, esto quedaba muy claro en cuanto se refiere a la Historia Universal y a la propia Historia Hebrea, pero no quedaba tan claro cuando se trata de la Historia de México, debido que no se identifican con esta nacionalidad. Al sentirse amenazados por un conflicto bélico, que se agudizó durante el periodo en el que laboré dentro de la comunidad y que podía extenderse a través del terrorismo, se refugiaban en su historia como dice Florescano:

En estas épocas en las que chocan dos o más interpretaciones divergentes del pasado se agudiza la sensibilidad de lo histórico, grupos, clases y naciones intentan fundamentar con mayor ansiedad sus raíces históricas y se dilata y profundiza la búsqueda de testimonios y razones históricas que fortalezcan los intereses propios y destruyan los del contrario⁸.

⁶ *ibid.* pág. 79

⁷ Luis Villoro, "El sentido de la Historia" en *¿Historia para qué?* pág. 36

⁸ Enrique Florescano, *Op. Cit.* pág. 107

El sentido de la enseñanza de la historia con ellos es la búsqueda de su razón de ser, y me cuestionaban como historiadora el por qué de las persecuciones sufridas. Los cursos en los que se tocaban temas que involucraban esta respuesta les interesaban y eran participativos, pero en Historia de México simplemente reaccionan de manera indiferente. El problema, para mí, era mantener la objetividad, en la medida en la que esto era posible, y tratar de darles una visión equilibrada de los hechos históricos que les afectaban. Aunque en muchas ocasiones era difícil no inclinarme por una u otra posición.

El problema no radica, pues en la permisible combinación en un mismo discurso de argumentos explicativos y juicios de valor, sino en el desplazamiento del discurso histórico de un campo problemático presidido por la pregunta. ¿Por qué?, a otro donde el interrogante clave es ¿quién es el culpable?... 9.

Para resumir, a partir de mi experiencia docente en la escuela Yavne, yo entiendo la historia como una serie de procesos que adquieren sentido al interpretarse desde la perspectiva específica de una comunidad para la cuál explican y justifican su pasado, que convierten a la misma en una unidad al otorgar símbolos y eventos comunes entre el conjunto de individuos que la conforman.

Desde mi experiencia con la comunidad judía con la que trabajé, y como lo aclararé más adelante, aprendí que para ellos la historia es un continuo en el tiempo con un sentido específico, una finalidad predestinada por un poder supremo, y a partir de su pasado ellos pueden prever el futuro y quizá hasta modificarlo. Es precisamente este concepto de historia el que genera la necesidad de exponer este trabajo, que puede no ser aplicable, ni al resto de la comunidad judía, ni al resto de la sociedad, pero que refleja lo que yo viví como maestra de Historia en la Escuela Israelita Yavne.

La enseñanza de la Historia Universal implicó en mi práctica docente enfrentarme en muchos casos, a heridas por la visión de una historia de persecuciones constantes, y en cuanto a la Historia de México, sensibilizar y luchar por identificar a adolescentes, que en

9 Arnaldo Córdova *Sociedad y Estado en el mundo moderno* México Grijalbo 1976.

su gran mayoría, se sienten extranjeros en el país en el que nacieron, a pesar de que muchas familias tienen más de tres generaciones en México.

1.2 CONCEPTO DE EDUCACIÓN Y SU FUNCIÓN SOCIAL.

La educación tiene como definición:

Actividad que aspira al perfeccionamiento de las facultades del hombre y, a través de ellas, a perfeccionar la persona humana, haciéndola más apta para su convivencia en el medio ambiente que lo rodea y con la sociedad de la que forma parte¹⁰.

Este es el ideal de la educación para todo aquel que participa en el proceso enseñanza aprendizaje, pero no siempre se logra. La meta de la educación debe ser planteada desde la realidad de cada grupo con el que se trabaja y en el caso específico de mi experiencia docente, esa realidad es totalmente particular para la escuela en que laboré.

La educación es un proceso activo y recíproco que consta de dos partes; la primera es la enseñanza, la cual se define como:

Parte integrante del proceso enseñanza-aprendizaje. Puede ser intencionada o formal y casual e informal, según se brinde, ya sea en el seno de una institución docente, por lo general, o en deambular por la vida de la cual también todos los días, nos enseña algo nuevo. Su finalidad primordial es ofrecer al educando o escolar, los nuevos elementos o conceptos para lograr un cambio de conducta y una mejor adecuación al mundo circundante¹¹.

Para aprendizaje tenemos la siguiente definición:

Es el proceso por medio del cual una actividad comienza o sufre una transformación por el ejercicio. Como efecto, es

482 ¹⁰ Niccolò Abagnano, *Historia de la Pedagogía* México, FCE, 1988 pág.

¹¹ *Ibíd*em pág. 86

todo cambio de la conducta resultante de alguna experiencia, gracias a la cual el sujeto afronta las situaciones posteriores de modo distinto a las anteriores. La manifestación del aprendizaje consiste en una modificación de la conducta resultante de la experiencia o del ejercicio¹².

El cambio que como docente de historia espero lograr es el desarrollo de competencias, tales como el pensamiento crítico en mis alumnos, que les permita analizar los hechos cotidianos, ya sea a escala mundial o nacional, y establecer relaciones con eventos pasados o posibilidades futuras.

La educación ha sido herramienta en todas las naciones para formar el tipo de pueblo correspondiente con la nación deseada, no en balde ha sido arma de todos los sistemas totalitarios. Paulo Freire llama a este tipo de educación “educación domesticadora”, porque logra que los pueblos piensen y actúen dentro de una política determinada.

Las palabras generadoras escogidas por los educadores, dentro de su marco cultural de referencia, son presentadas a los educandos como si fueran algo separado de la vida. Como si el lenguaje pensamiento fuese posible sin realidad. Por otro lado, en esa práctica educacional, las estructuras sociales nunca se discuten como un problema que hay que desnudar¹³.

Los objetivos de la educación mexicana están marcados por la Secretaría de Educación Pública o por la Universidad Nacional Autónoma de México; en ambos casos educación que brinda el Estado, por lo que los programas se apegan a la visión que el Estado desea de la educación:

...al superarse el rezago de la educación, será posible construir una sociedad distinta, igualitaria, digna y grata de vivirse. El país irá hacia donde vaya la educación, afirma, para dibujar después la imagen idílica del México

¹² *Ibídem*.

¹³ Paulo Freire *La educación como práctica de la libertad*, México 1971 pág. 86

futuro: un país rico, con cinco veces más fábricas, cinco veces más capacidad productiva, en el cuál la educación se habrá transformado los problemas del subdesarrollo social, económico o de perfeccionamiento político¹⁴.

En México, el rezago educativo ha sido la explicación para el atraso económico y social; sin embargo, es el Estado mismo el que determina qué tipo de educación existente en el país, y cuáles son los objetivos a alcanzar. Por supuesto, no solamente el Estado domina o controla el tipo de educación brindada, también las instituciones, la pertenencia a cierto estrato social y religioso determinan el tipo de educación y la información recibida. A pesar de que el Estado mexicano establece constitucionalmente ciertas normas dentro de la educación mexicana¹⁵, las escuelas particulares respaldadas por la libertad de cátedra, determinan la información y la visión con la que ésta debe manejarse.

En toda sociedad moderna la educación es considerada en forma unánime como un factor de primera importancia. Así se ha reconocido en México desde sus inicios como país independiente¹⁶.

El medio en el que se van a desarrollar los estudiantes determina el tipo de educación requerida y el tipo de información que se les debe dar. Cuando se combinan Historia y Religión en general existe un conflicto de intereses, como menciona Michel de Certeau:

La relación entre historia y teología es ante todo un problema interno de la historia. ¿Cuál es el significado histórico de una doctrina en el conjunto de un tiempo? ¿Cuáles son los criterios para comprenderlo? ¿Cómo explicarlo en función de los términos que nos presenta el periodo estudiado¹⁷.

14 Olac Fuentes Molinar ; *Educación y Política en México*, México, 1983 pág. 34

15 Dichas normas se mencionarán en el capítulo correspondiente.

16 Plan Nacional de Educación 2001-2006, SEGOB , pág.12

17 Michel de Certeau, *La escritura de la historia*, México, Universidad Iberoamericana, 1993 pág. 140

La cita anterior es particularmente importante en la concepción hebrea, pues desde el comienzo de su conciencia histórica, en la época de los patriarcas, la revisión de los hechos es el intento por comprender, no solamente el origen de un pueblo, sino la voluntad misma del creador. De hecho, es la orden específica de Dios, recordar sus palabras, sus órdenes y sus leyes. La historia registrada en la Biblia es la doctrina misma de la religión judía.

Durante mi práctica docente, tuve la necesidad de resaltar, omitir o modificar cierta información para que no se generaran conflictos con su visión religiosa o nacionalista, como ocurrió con temas como la Teoría de la Evolución o el Guadalupanismo. La escuela Israelita Yavne tiene la función específica en su comunidad, de integrar al mundo a individuos conscientes más de sus diferencias que de sus parecidos con el resto de la sociedad:

La delimitación del qué conocer, sin la cual no es posible la organización del contenido programático de la acción educativa, está estrechamente asociada al proyecto global de la sociedad, a las prioridades que ese proyecto exige y a las necesidades concretas para su realización¹⁸.

La combinación Historia - Educación ha implicado un elemento de concienciación y puede tener una función liberadora que, según Paulo Freire, se alcanza rompiendo los esquemas tradicionales de educación, llevando al estudiante a una actitud crítica que logre analizar el discurso del educador. Si esto no se lleva a cabo no se logra más que una transferencia de la realidad:

Empezaré afirmando o reafirmando, que si no superamos la práctica de la educación como pura transferencia de un conocimiento que sólo describe la realidad, bloquearemos la emergencia de la conciencia crítica, reforzando el "alfabetismo político"¹⁹.

18 Fuentes Molinar, Op. cit. pág. 32

19 Paulo Freire Op. cit. pág. 48

Cada acto de la vida cotidiana es un acto educativo, visto así es importante considerar que el proceso educativo formal tiene que adaptarse a cada pueblo y a cada realidad. La educación tiene tanta historicidad como el hombre mismo. Es decir, tiene un sentido cambiante y vital, se adapta a las necesidades y avances o retrocesos de la sociedad.

Entonces, la educación es un instrumento para que el ser humano aprenda a valorar su cultura, su origen, su ser. En mi labor docente, dentro de la comunidad, tuve que asegurarme de que mis alumnos valoraran íntegramente su nacionalidad judía, e intentar que por lo menos comprendieran algunos procesos históricos de México.

1.3 CONCEPTOS BÁSICOS SOBRE NACIONALIDAD.

El ser humano, como ser social siempre se ha organizado en grupos. En los últimos siglos, se ha organizado en naciones. El concepto tradicional y más sencillo de nación moderna que podemos encontrar, reza:

Conjunto de los habitantes de un país regido por el mismo gobierno
Territorio de ese país. Conjunto de personas de un mismo origen y que generalmente hablan un mismo idioma y tienen una tradición común²⁰.

Este término, interpretado como una sociedad que responde a símbolos e intereses comunes, es un término relativamente joven acuñado en la época en la que cayó el feudalismo en occidente, y se establecieron las primeras unidades dominadas por un mismo gobernante o rey, que además unifica una economía y un modo de vida. Si bien es cierto que con anterioridad a la Revolución Francesa, existía un sentimiento de pertenencia, en referencia al lugar de nacimiento, la identificación entre individuos dependía más de relaciones familiares que de causas externas.

El moderno concepto de "nación" se fraguó en el siglo XVIII. Es el momento de la eclosión de un nuevo orden económico parejo al desarrollo de la industrialización. La dinámica histórica camina hacia la formación de potentes unidades de administración, burocracia y poder²¹.

Es importante también definir el término de Estado, el cual es considerado como la organización gubernamental, económica y política de un territorio determinado y las instituciones e instrumentos necesarios para que sea operativo. Los Estados-Nación, surgidos aproximadamente en el siglo XVIII, trascienden el aspecto económico para impactar la vida diaria de los integrantes de esta unidad:

Junto a la contundente constitución histórica de las Naciones- Estado, como fuentes de organización del poder, ha surgido en paralelo, una cosmología que ha servido de fundamento ideológico de esta manera de configurar el mundo y que ha imbuido, con sus argumentos la opinión de la colectividad a través de la continua presentación de ideas y símbolos²².

En este aspecto más amplio, el concepto de nacionalidad se convirtió no solamente en parte de la vida diaria, sino en la vida misma de los individuos de cada nación, prácticamente se transformó en una religión, quizá supliendo aquellas que, al mismo tiempo se iban diluyendo:

El nacionalismo debe entenderse alineándolo, no con ideologías políticas conscientes, sino con los grandes sistemas culturales que lo precedieron, de donde surgió por oposición²³.

La nación se construye sobre unidades, que pueden ser raciales, culturales o religiosas, sin profundizar mucho en ellas es necesario mencionarlas ya que influyen sin

²¹ José Antonio Fernández de Rota Nacionalismo, cultura y tradición, Barcelona 2005. Pág. 7

²² *Ibidem*.

²³ Benedict Anderson *Comunidades imaginadas, reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*, México, FCE 2006 pág. 30

ser determinantes. Anderson, en su estudio propone que la concepción de una nación depende del imaginario de la comunidad:

Parte de la dificultad es que tendemos inconscientemente a personificar la existencia del Nacionalismo con N mayúscula... Me parece que se facilitarían las cosas si tratáramos el nacionalismo en la misma categoría que el "parentesco" y la "religión", no en la del "liberalismo" o el "fascismo".

Así pues, con un espíritu antropológico propongo la definición siguiente de la nación: una comunidad política imaginada como inherentemente limitada y soberana²⁴.

Esta definición, que no aclara del todo el término, puede dejar abierta la posibilidad de unidades más pequeñas, que funcionan como parte de la organización de un Estado. Para efecto de este trabajo, la circunscribo al conjunto formado por, pueblo, gobierno y territorio delimitado o por fronteras.

También suma tres categorías a analizar, limitada, soberana, y comunidad las cuáles me serán útiles para describir este fenómeno en la comunidad judía. Según Anderson, la primera categoría, que se refiere a los límites o fronteras de una nación, es descrita así:

La nación se imagina *limitada* porque incluso la mayor de ellas, que alberga tal vez a mil millones de seres humanos vivos, tiene fronteras finitas, aunque elásticas, más allá de las cuales se encuentran otras naciones. Ninguna nación se imagina con las dimensiones de la humanidad. Los nacionalistas más mesiánicos no sueñan que habrá un día en que todos los miembros de la humanidad se unirán a su nación, como en ciertas épocas pudieron pensar los cristianos, por ejemplo, en un planeta enteramente cristiano²⁵.

²⁴ Ibídem pág. 23

²⁵ Ibídem pág. 25

Los límites, en lo cotidiano, los imponemos los individuos pertenecientes a comunidades distintas cuando hacemos más conciencia de nuestras diferencias, que de nuestros rasgos en común. Así es como las fronteras entre países parten más que de límites geográficos reales, de límites ideológicos que distinguen a los originarios de un lugar u otro.

Este concepto también puede relacionarse con la idea de la pertenencia a un grupo étnico específico. Por siglos, la humanidad concibió la definición de “raza” como un conjunto de individuos que tienen los mismos rasgos físicos; sin embargo para la antropología biológica, desde hace tiempo y más aún, en la era de la clonación este término se ha dejado atrás.

...Después de esta radical revisión del concepto, hoy en día el foco de la investigación en torno al tema de las razas, ha girado hacia el estudio de la construcción social y cultural, de las categorizaciones y tensiones raciales. Con ello ha entrado a formar parte de la investigación que los antropólogos socioculturales vienen realizando de forma intensa sobre la identidad colectiva y la etnicidad²⁶.

La identidad nacional, que puede ser interpretada como igualdad, limita hacia el interior de una sociedad al mostrar rasgos comunes entre todos los individuos que la conforman, de esta manera se establecen relaciones, de cuya dialéctica resultan expresiones de usos y costumbres, que solamente son aplicables a un grupo humano en cuestión, y que son conocidas como cultura, la cual marca rasgos generales como: idioma, creencias, vestimenta, etcétera.

Leach argumenta que la organización social es más fundamental que la cultural en el campo de la identidad colectiva: “La cultura suministra la forma, el vestido de la situación social. Hasta donde yo entiendo, la situación

²⁶ Fernández de Rota Óp.Cit. pág. 42

cultural es un factor dado, es un producto y accidente de la Historia" La unidad identitaria que va siendo llamada a partir de los años sesenta etnicidad, no se apoyaría, por tanto en la existencia de una cultura compartida²⁷.

Al hablar de cultura las personas ajenas a los estudios sociales tienden a aislar ciertos rasgos particulares de un grupo en un tiempo y lugar preciso. Sin embargo, este concepto se extiende a toda expresión que sea resultado de la interacción humana en sociedad. Para mí, la Historia es causa y consecuencia de esta cultura. De allí la relación entre Identidad y cultura, pues es esta relación entre los elementos de una sociedad auto-determinada, la que la conforma. Ninguna sociedad tiene similitudes exactas a otras, existen coincidencias, pero cada dinámica es única.

El catálogo de rasgos culturales agrupa fenómenos en categorías válidas universalmente, definidas por un conjunto de propiedades. Dentro de este marco, la definición de cultura en general, dada por Tylor (1871) (sic) ha sido probablemente la más duradera y difundida: conjunto complejo que abarca los saberes, las creencias, el arte, las costumbres, el derecho, así como toda disposición o uso adquirido por el hombre viviendo en sociedad²⁸.

Malinowski percibió la complejidad del fenómeno social llamado cultura y en la actualidad entendemos que ésta es la expresión de un conjunto de relaciones sociales y los rasgos que adquieren en cada contexto específico, tanto en tiempo como en espacio, incluyendo prácticas, costumbres, usos y que dichas relaciones generan, tanto al interior como al exterior de la comunidad.

El juego de relaciones entre los elementos es la clave de su explicación no tiene sentido pensar en ningún rasgo considerado de forma aislada. Como insistirá Malinowski, el

²⁷ *Ibidem* pág. 47

²⁸ *Ibidem* pág. 47

hecho social es la relación. Cada una de las instituciones sociales y sus características definitorias solamente pueden ser entendidas por la funcionalidad que llevan a cabo en el conjunto²⁹.

Para circunscribir la siguiente categoría, dentro del tema de mi trabajo tomo la definición de “comunidad” de Benedict Anderson que describe de forma muy cercana lo que yo aprendí de la comunidad judía:

Por último, se imagina como *comunidad* porque independientemente de la desigualdad y la explotación que en efecto puedan prevalecer en cada caso, la nación se concibe siempre como un compañerismo profundo, horizontal. En última instancia, es esta fraternidad la que ha permitido, durante los últimos dos siglos, que tantos millones de personas maten y sobre todo, estén dispuestas a morir por imaginaciones tan limitadas³⁰.

Toda comunidad tiene un límite hacia el exterior, que tiene que ver con la capacidad de auto determinar el orden establecido en una nación, a este término lo conocemos como Soberanía:

Se imagina soberana porque el concepto nación en una época en que la Ilustración y la Revolución estaban destruyendo la legitimidad del reino dinástico jerárquico, divinamente ordenado. Habiendo llegado a la madurez en una etapa de la historia humana en la que incluso los más devotos fieles de cualquier religión universal afrontaban sin poder evitarlo el pluralismo vivo de tales religiones y el alomorfismo entre las pretensiones ontológicas de cada fe y la extensión territorial, las naciones sueñan con ser libres y con serlo directamente en el reinado de Dios. La garantía y el emblema de esta libertad es el Estado soberano³¹.

²⁹ Fernández de Rota Óp. Cit. p 45

³⁰ I b í dem

³¹ Benedict Anderson, Op. cit. pág. 25

Así, la nacionalidad y la cultura dentro de mi percepción, es el resultado de las relaciones sociales que se establecen en un grupo humano en específico, como es la comunidad judía, pues en su caso en específico, la teología ha dado a su conciencia y prácticas sociales un contenido determinado por la idea de la predestinación divina, desde la cual han construido y defendido su identidad.

Esto explicaría, en cierto modo, que en su particular conciencia histórica, se consideren ajenos a la temporalidad y facticidad de los procesos históricos del conjunto de la humanidad, y prescindan, o piensan que pueden prescindir, de una conciencia histórica universal secularizada sustentada en una cultura compartida. Ésta únicamente les ofrece el contexto dentro del cuál su historia adquiere el significado de una persecución y de una lucha por su “identidad” como pueblo elegido. De tal manera puedo explicarme el fenómeno de preservación del pueblo hebreo pese a estar disgregado, desde hace aproximadamente 2000 años.

1.4 CONCEPTO DE JUDAÍSMO E IDENTIDAD.

Este rubro es quizá el más importante de esta exposición, pues el fenómeno que detecté durante mi trabajo en la comunidad judía es precisamente la existencia de una identidad colectiva y una conciencia étnica exclusiva de dicho grupo.

A pesar de que los integrantes de este grupo social provenían de distintos países, es decir, “oficialmente” tenían diferentes nacionalidades, existen instrumentos que cohesionan en una sola percepción étnica a todos los individuos de la comunidad, que pueden ser, en mi visión a priori, la religión y la tradición, llegando a constituirse en la única nación, que hasta 1948 no tenía un territorio definido.

El ser judío va mas allá de una creencia religiosa o una nacionalidad, es pertenecer a una entidad superior, que es el pueblo de Israel, en el cual todos y cada uno de ellos son solidarios con lo que pueda ocurrir a cualquier otro correligionario, en cualquier parte del mundo.

Es necesario en este rubro señalar que, durante mi práctica con la comunidad judía, encontré que está dividida en dos tendencias, que si bien comparten la visión de un destino común, se presentan dos vertientes diferentes. Por un lado los judíos con tendencia sionista tienen como misión lograr que todos los judíos lleguen a encontrarse en la tierra de Israel, para facilitar que llegue el Mesías esperado. Por su parte, los judíos ortodoxos (hasidim) creen que el pueblo hebreo sólo podrá regresar a la tierra prometida cuándo el Mesías los reivindique.

El pueblo israelí, al contrario de los demás, no tuvo un territorio para crear un concepto de unidad nacional, y tampoco un gobierno o alguna institución social que los determine. Dependió más bien de conservar sus tradiciones intactas para despertar una especie de conciencia común de la tragedia causada por las diferentes persecuciones que han sufrido, y que junto con la religión y la Alianza con Dios, llevan al pueblo hebreo a la unidad nacional.

Los hebreos siempre se han visto como un grupo de tribus, compartiendo un mismo destino de preferencia divina. Muy adecuado para un pueblo que efectivamente ha sufrido persecuciones. Este concepto de alianza es el que, según Pierre Vilar, puede amalgamarlos en una unidad:

Dado que la sociedad está compuesta por una serie de yuxtaposiciones, éstas no son totalmente extrañas entre sí. Entre ellas se establecen relaciones de alianza o de oposición: se forma parte del mismo *leff* o *soff*. Es cierto que estos sistemas de alianza funcionan sobre todo en caso de conflicto. Pero no únicamente. Algunas grandes peregrinaciones a la ermita de un santo patrón desbordan el marco tribal y reúnen a varias tribus confederadas³².

Este concepto es particularmente aplicable para el pueblo “elegido”, son uno en las tragedias y son uno para unirse, actualmente, en la lucha por la construcción de Israel; finalmente éste ha creado sus propias instituciones, estructura y leyes, que aunque enfrentaron agresiones que pretendían asimilarlos a otras culturas a través de la historia, se mantuvieron prácticamente inmutables desde el tiempo de los patriarcas, haciendo

³² Pierre Vilar, *Introducción al vocabulario Histórico*, 1998 Barcelona pág. 135

pequeñas adaptaciones, dependiendo de la situación externa. Explicado a través de la antropología no es tan complicado de entender:

Dentro de cada cultura se destacará la coherencia interna, el carácter estable y repetitivo de muchos de sus rasgos en sociedades consideradas como frías o de lenta historia, con costumbres compartidas a lo largo de las fronteras coloniales, en términos de una profunda fuerza conservadora de la Tradición "Expresan orden, integración, éxtasis y de alguna manera parecen esconder el conflicto, la contradicción, la fuerza hegemónica e ideológica de los símbolos compartidos y las Instituciones³³.

La tradición es el secreto de la comunidad judía, el reflejarlo en una obra como "El Violinista en el tejado" no es coincidencia, es en este tipo de costumbres, instituciones e ideologías en las que basa su identidad:

La antigua idea mesiánica no desapareció bajo el impacto del racionalismo, sino que permaneció viva en las masas judías. Ya en 1840 en los países balcánicos y en la Europa oriental se había difundido el rumor de que había llegado el año mesiánico, destinado a conducir la historia Judía a un punto crítico... Entre ellos se encontraba Rabí Yehuda Alkai, para quien la espera de ese año mesiánico se convirtió en punto de partida para la transición de la concepción del tradicional mesianismo milagroso al mesianismo real... Propagó (Alkai) la idea de la unidad nacional. El instrumento de la unificación debería ser una organización global que incluyese a todo el Judaísmo mundial. Alkai concebía la unidad nacional basada en una lengua común, el hebreo de ser modernizado. La religión, de hecho, desempeñaría su papel en la vida nacional en Palestina ³⁴.

³³ Fernández de Rota, op.cit. p. ág. 45

³⁴ Yaacov Katz, "El movimiento sionista en el Mundo" en *Documentos para Sionismo* Buenos Aires 1985 Pág. 25

Este fragmento, de un artículo que forma parte de un compendio de Sionismo, define lo que es la vida nacional judía en nuestros días. La religión y el idioma hebreo son lo que unifica a este pueblo, y permite que aun los judíos en la diáspora se identifiquen entre ellos, y se confirme el deseo de llegar a su territorio.

Israel no tuvo territorio alguno que guardar hasta 1948 sin embargo, sus usos, costumbres y religión debían ser conservadas para la posteridad, como medio para mantenerse como un pueblo unido a pesar de haberse dispersado por el mundo en el año 70 de nuestra era. Para ellos, el pueblo tiene que regresar completo a su tierra natal, relacionando las promesas de paz eterna y un mesías liberador con el qué ellos triunfarán sobre sus enemigos.

Luego de la expulsión de los judíos de *Eretz Israel* ("la tierra de Israel") comenzó un nuevo ciclo en la historia judía. Esta nueva época es conocida como la Historia del pueblo judío en la *Golá* (diáspora); es decir, la historia del pueblo judío en diversos rincones del mundo. Es durante esta época cuando los judíos se enfrentaron al desafío de sobrevivir como comunidades religiosas organizadas en distintos lugares del mundo. Así fue como crearon grandes centros culturales en Babilonia, España, Francia, Alemania, Holanda, Polonia, Turquía, Rusia y Siria entre otras.

El sentimiento de exilio y deseo de retorno a *Tzión* (*Jerusalén, Eretz Israel*) estuvieron siempre presentes en la historia del pueblo judío y han permanecido en los diversos lugares y épocas de su vida, así sea en la edad media, en la Época Moderna o en la actualidad. Estos pensamientos se han manifestado en la historia judía en diferentes formas de expresión, entre ellas el sionismo (tendencia a Tziön) y la formación del Estado de Israel. Esto es, cuando varios judíos decidieron que ya no iban a esperar la llegada del Mesías para poder regresar a la tierra de Israel; serían ellos mismos lo que ayudarían en

La obra mesiánica (obra del Mesías) y retornarían a *Eretz Israel*)³⁵.

La Historia tiene para los descendientes de Abraham un solo sentido, afirmar su nacionalidad e identidad y despertar el deseo de habitar en las antiguas tierras de sus antepasados. Por eso, su relación con el mundo depende de la posición que éste tenga frente a su objetivo. Para ellos el nacionalismo se ha convertido en parte de su religión, si no es que en su religión misma. Este pueblo puede ser definido según Anderson, como una “comunidad religiosa”.

Las grandes culturas sagradas incorporaron concepciones de comunidades inmensas. Pero el Cristianismo, el Islam Umah y aún el Reino Medio- eran imaginables en gran medida por una lengua sagrada y una escritura ³⁶.

Es así como se mantuvo la cohesión de la comunidad judía a través de los años, cerrándose en sus escrituras sagradas y enseñando hebreo como única forma de evitar la asimilación, ya que como se mencionó anteriormente y se mencionará más adelante, viven en la convicción de ser el pueblo elegido.

Todas las grandes comunidades clásicas se concebían a sí mismas como cósmicamente centrales, por medio de una lengua sagrada ligada a un orden de poder ultraterrenal.... Pero tales comunidades clásicas, ligadas por lenguas sagradas, tenían un carácter distinto de las comunidades imaginadas de naciones modernas. Una diferencia esencial era la confianza de las comunidades antiguas en el carácter peculiarmente sagrado de sus lenguas y por ende sus ideas acerca de la admisión a la comunidad ³⁷.

A diferencia de otros grupos, todavía mantienen los mismos requisitos para la admisión de un miembro externo, que estaban marcados en el pasado; quizá ellos, gracias a su

³⁵ Diana Dorfsamn Comarosfsky, *El desafío del pueblo judío para sobrevivir en la diáspora, un recorrido por mi pasado judío*, 1998 pág. 22

³⁶ Anderson op. Cit. pág. 31

³⁷ Anderson op. cit. pág. 31

costumbre y a que su religión los mantuvo unificados no sufrieron el proceso del que habla Anderson más adelante:

Pero a pesar de toda la grandeza y el poder de las grandes comunidades religiosamente imaginada, su *coherencia inconsciente*, se desvaneció a partir de fines de la Edad Media³⁸

En ellos, esta coherencia sigue presente; de hecho, su nacionalismo es parte de su religión es una meta, para cierto número de ellos llegar a tener una nación concreta, independiente, limitada y soberana, en el estricto sentido de la frase. El fundamento del nacionalismo judío, además de ser religioso es histórico.

Existen varias clases de tradiciones y fundamentos históricos; Tenemos por un lado, a) el pasado religioso de un pueblo; es decir: sí, por ejemplo, el mismo es tradicionalmente cristiano... Debe hacerse hincapié en que las tradiciones religiosas han sido muy importantes al labrar la cultura humana, no solamente en lo que respecta a proporcionar ciertas creencias, sino en lo que se refiere a y mantener observancias, costumbres y hábitos sociales especiales y a proyectar su influencia sobre la literatura y la ley³⁹.

Otro vínculo que particulariza al este pueblo, es su percepción acerca de su territorio, por supuesto ambas están íntimamente relacionadas:

³⁸ *ibídem* pág. 35

³⁹ Carlton Hayes, *El nacionalismo una religión*, México 2004 pág. 5

También existe: b) el pasado territorial de un pueblo; es decir: el apego al suelo de sus antepasados, con las repercusiones sentimentales que provoca una tierra donde vivieron y yacen para siempre los mayores, tierra que, aunque tal vez no esté ya en el apogeo de su esplendor, despierta aún el recuerdo y la emulación de las grandezas y glorias pasadas. Como ejemplo basta mencionar la fuerza del llamamiento de Jerusalén y Palestina para los judíos⁴⁰.

Así es precisamente como ha funcionado el nacionalismo hebreo ó sionismo. En mis alumnos era patente la esperanza del regreso a una tierra en la que muchos no han estado. Para concluir esta parte de la exposición, me parece importante señalar que percibo al sionismo como un nacionalismo cultural, basada en la siguiente exposición de Hayes:

El nacionalismo cultural puede existir junto con el nacionalismo político o sin él, porque las nacionalidades pueden sobrevivir a larguísima períodos de privación de unidad política y de independencia. Un ejemplo sobresaliente es el del pueblo israelí o judío y casi tan sorprendentes son el de los galeses y los irlandeses, el de los polacos y el de algunas nacionalidades balcánicas⁴¹

Este tema se desarrolla más profundamente en el último capítulo en el que se relaciona también el concepto de nacionalismo con el discurso histórico.

40 *Ibidem*

41 *Ibidem* pág. 7

CAPÍTULO II ASPECTOS CURRICULARES.

2.1 ASPECTOS INSTITUCIONALES DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN MÉXICO.

La educación pública en México, como en el resto del mundo, está determinada por el proyecto de Estado que se tiene; así, la primera regulación de la educación se establece en el artículo 3° de la Constitución Mexicana, el cual dice:

Art 3 Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado .federación, Estados y Municipios impartirán educación preescolar, primera y secundaria. La educación primaria y secundaria son obligatorias

La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano, y fomentará en él, a la vez, el amor a la patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia

I. Garantizada por el artículo 24 la libertad de creencias, dicha educación será laica y, por tanto, se mantendrá por completo ajena a cualquier doctrina religiosa;

II. El criterio que orientará a esa educación se basará en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios.

Además:

a) Será democrático, considerando a la democracia como una estructura jurídica y no como un régimen político, sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural de pueblo.

b) Será nacional, en cuanto – sin hostilidades ni exclusivismos- atenderá a la comprensión de nuestros problemas, al aprovechamiento de nuestros recursos, a la

defensa de nuestra independencia política, al aseguramiento de nuestra independencia económica y a la continuidad y acrecentamiento de nuestra cultura y
c) Contribuirá a la mejor convivencia humana, tanto, por los elementos que aporte a fin de robustecer en el educando, junto con el aprecio para la dignidad de la persona y la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, cuanto por el cuidado que ponga en sustentar los ideales fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos sexos o individuos.¹

Así se define la educación en México. Posteriormente, en cada sexenio se establece un modelo congruente con el plan de desarrollo del período. A partir de la década de 1970 se han contemplado cambios en la política educativa, que pueden implicar desde revisiones curriculares, hasta una simplificación de trámites.

Por supuesto, este tipo de modificaciones se centran en los niveles de educación básica (no es necesario resaltar la importancia que estos niveles tienen dentro de la vida nacional), y por eso las iniciativas de transformación de los programas o del sistema educativo, que parten del ejecutivo del país, normalmente cada seis años tiene adiciones o cambios radicales a la política educativa.

La educación es el mejor medio de control social no represivo, que se manifiesta en la alienación de la educación por aquellos que la planean, que no son propiamente los maestros ya que, en este caso, la mayoría de los docentes, que actualmente laboran en la SEP, son producto del mismo sistema educativo. Paulo Freire, califica la educación como "bancaria", es decir, para aquellos que la planean es como una inversión, él la define.

En la visión "bancaria" de la educación, el "saber", el conocimiento, es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes. Donación que se basa en una de las manifestaciones instrumentales de la ideología de la opresión: la absolutización de la ignorancia, según la cuál ésta se incluye en el otro².

¹ *Constitución de los Estados Unidos Mexicanos*, México 2003 pág. 3

² Paulo Freire, *Pedagogía del Oprimido*, México 1985 pág. 73

De este modo, en tanto el Estado tenga el control dentro de la educación, mantendrá el control sobre sus ciudadanos. Por razones naturales, durante la época de la adolescencia y la juventud, el ser humano se torna idealista y pretende convertir el mundo en su ideal, (solo basta recordar los movimientos mundiales que se dieron en 1968) por eso se hace necesario controlar con gran rigidez los temas que se imparten. Especialmente en las materias sociales, entre ellas, la Historia.

El saber académico, tal como está distribuido en el sistema de enseñanza, implica evidentemente una conformidad política: en Historia se os pide saber un determinado número de cosas y no otras- o más bien en cierto número de cosas constituyen el saber en su contenido y en sus normas. Dos ejemplos. El saber oficial ha representado al poder político como una lucha dentro de una clase social; o incluso como el centro de una lucha entre la aristocracia y la burguesía³.

En relación a esto podemos mencionar que, precisamente después del movimiento de 1968, en México, hubo una reestructuración de los planes de estudio de Historia de nivel medio básico y medio superior, como parte de un programa nacional de reforma educativa, que en "respuesta institucional a las demandas sociales", llevó a cabo el presidente Luis Echeverría, que había heredado un sistema colmado de conflictos que amenazaba la estabilidad del régimen de poder imperante desde que se consolidó la "familia revolucionaria".

Este movimiento exhibió la debilidad de las instituciones que habían sustentado tradicionalmente a la maquinaria gubernamental; el Partido Revolucionario Institucional (PRI) padeció una aguda pérdida de prestigio y confianza entre la clase media como consecuencia de las tácticas represivas, que cerraron los caminos a las alternativas de alianza entre el sector popular y el Estado. Los centros de educación superior no parecían satisfacer las necesidades académicas impuestas por la industrialización y la diversificación de servicios, versión oficial de la reforma. Debido a esto se generó la necesidad de abrir nuevas opciones para la población que reclamaba acceso al estudio.

³ Michel Foucault, *Más allá del bien y del mal, en Microfísica del poder*, 2^o ed. España 1979 pág. 32

Por otra parte era obvio que, en cuestión de ciencia y tecnología, el país dependía altamente de las potencias extranjeras, de manera que el entonces presidente, enfocó todos los esfuerzos de la reforma educativa en este sentido, procurando independizar al país en esta área, centrando la atención en el desarrollo de la educación.

Educación, para el régimen de Echeverría, consistió, inicialmente en habilitar a la población a la participación masiva en la actividad económica y cultural para superar las condiciones del subdesarrollo⁴.

En México, como en todo el mundo, la Historia ha estado sujeta a cambios constantes en este siglo, sea por necesidades de Estado, debido a cambios históricos, a nuevas corrientes filosóficas o económicas, o a nuevas tendencias educativas, si bien no es el tema de este trabajo, sí me parece necesario exponer los últimos tres cambios en los programas porque cada uno de ellos refleja una realidad de momento.

2.2 BREVE ANÁLISIS DE LAS ÚLTIMAS TRANSFORMACIONES A LOS PROGRAMAS DE HISTORIA EN SECUNDARIA.

En todo análisis de un programa de estudio la primera pregunta que debe plantearse es ¿qué criterios deben normar la inclusión de temas? La respuesta debería de partir de la propia concepción que de la historia tenga el encargado de elegir los temas que integran el programa y del énfasis que dicha concepción otorgue a los hechos.

⁴ Martha Robles "Ajustes educativos en la sociedad actual" en *Educación y sociedad en la Historia de México* 9 ed. México, pág. 218

Sin embargo, como se expondrá posteriormente, el planteamiento de los hechos y el discurso histórico, que en sí mismos son subjetivos y dependen del contexto, son utilizados por instituciones y Estados para construir el pasado que explique una estructura social:

Los beneficios que concede el pasado varían con las épocas, culturas, los individuos y las etapas de la vida. Los diferentes pasados- clásicos, medievales, nacionales o étnicos- se adaptan a propósitos diferentes. El pasado, en otro tiempo instructivo en el plano moral, se ha convertido en una fuente de placer sensual. Sin embargo, la mayor parte de los beneficios de los que hemos hablado arriba, siguen siendo posibles en algún contexto. Las cosas viejas las atesoramos en nuestras casas más que para cualquier uso funcional, por esa condición de pasado que les es inherente; ellas reflejan la herencia ancestral, nos recuerdan a amigos y momentos anteriores, y unen las generaciones pasadas con las futuras⁵.

Los programas de Historia Universal han sido modificados dos veces en los últimos cuarenta y cinco años, de acuerdo a las necesidades del Estado, al cual la educación está sometida.

Al igual que la historia general del país el desarrollo del sistema educativo se ha venido conformado bajo la influencia evolutiva de las fases determinantes de nuestra estructura social y económica⁶.

⁵ David Lowenthal, óp. cit. Pág. 94

⁶ Martha Robles; Óp. Cit. pág. 45

De tal modo ocurrió con los programas de Historia a nivel secundaria: en 1972 se ordenó una modificación a los programas vigentes desde 1954, los cuales estaban organizados en Historia Universal I, que abarcaba desde la prehistoria hasta el Renacimiento; en segundo de secundaria se revisaba Historia Universal II, donde se estudiaba del Renacimiento hasta la Segunda Guerra Mundial; y en tercer año de secundaria se estudiaba la Historia de México en un curso monográfico que en realidad consistía en estudiar desde la época prehispánica hasta el periodo revolucionario⁷.

Con esta reforma la Historia se inició al “revés”, bajo la consigna de que era necesario que los adolescentes entendieran primero el cambiante mundo en el que vivían; este programa, con el que yo misma cursé mis estudios secundarios, se basaba en el primer curso en el estudio del mundo bipolar, se especificaban las bases del materialismo histórico, después se entraba a estudiar el “Primer Mundo” o bloque capitalista; la segunda unidad del primer curso se dedicaba a intentar descifrar el misterio de la cortina de hierro, enseñando al estudiante lo que los países socialistas dejaban que el mundo supiera, dejando en la boca del estudiante un sabor a añoranza socialista con una gran convicción que esta utopía era la causante de todos los males e inestabilidad del mundo; la tercera unidad exponía al estudiante la cruda realidad del tercer mundo africano, porque al final del análisis nos mostraba que en México estaba en una situación preferencial con respecto al resto del Tercer Mundo utilizando el término “país en vía de desarrollo” el cuál fue gestado durante la Guerra Fría, por el FMI.

En segundo de secundaria nos llevaban por un breve recorrido por las Grandes Culturas de la Humanidad, y en tercero de secundaria nos llevaban de la mano por las épocas liberales hasta la Segunda Guerra Mundial. La Historia de México quedaba totalmente excluida del temario salvo la breve mención del proceso de Independencia, enmarcado en la Invasión Napoleónica a España. Este tema no se tocaba sino hasta el segundo ciclo de la enseñanza media superior.

En 1993, en medio de una renovación del concepto de la Historia en México, se retomó la enseñanza de la historia como eje del pensamiento crítico del pueblo, por lo que se

⁷ SEP *Programas de Estudio para la enseñanza básica II 1972* Archivo general de la SEP, Fondo: Dirección de Escuelas Secundarias, Serie: Programas de Estudios, Caja 24, Fjs 1051 y ss.

reestructuran los programas, no solamente en el nivel secundaria, sino se impone el estudio de esta materia en la escuela primaria, eliminando el estudio por áreas llamadas Ciencias Sociales y Naturales. En este contexto, los programas anteriores a 1968 son retomados y se actualizan con ciertas modificaciones. Este programa es el que estaba vigente durante mi trabajo en la Escuela Israelita Yavne, La SEP argumentó que fueron modificados respondiendo a la necesidad de la sociedad de “especificar los contenidos sociales y críticos en la formación de los adolescentes”⁸.

Ésta fue la última reforma educativa, misma que viví en mis primeros años de docencia y que estuvo vigente con el mismo plan de estudios durante todo el proceso de docencia que tuve en el Colegio Israelita Yavne. Sin embargo, se comenzaban a dar pequeños cambios.

Al cambiar el partido en el poder, también cambiaron las perspectivas de desarrollo del país estableciéndose desde el principio del sexenio la necesidad de una reforma integral en todos los niveles educativos, pero principalmente en el nivel básico:

Es imperativo replantear las tareas de la educación mexicana, con el propósito de que efectivamente contribuya a construir, el país que queremos, la nación plenamente democrática, con alta calidad de vida, orgullosamente fiel a sus raíces, pluriétnica, multicultural y con profundo sentido de la unidad nacional al a que se adhiere el *Plan de Desarrollo Nacional 2001-2006 (sic)*, un país en el que se hayan reducido las desigualdades extremas y se ofrezca a toda la población las oportunidades de desarrollo y convivencia basadas en el principio a la legalidad y el ejercicio real de los derechos humanos en equilibrio con el medio ambiente⁹.

Existió un gran debate alrededor de la reforma educativa conocida como RIES (Reforma Integral de la Educación Secundaria), planteada en el Plan de Desarrollo 2000 -

⁸ *SEP Plan y Programas de Estudio 1993 Educación Básica Secundaria, Dirección General de Educación Secundaria 1993*

⁹ Gobierno de la República *Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006*
México pág. 14

2006. Este debate trascendió a todos los niveles políticos y culturales de la vida nacional, de tal modo que se lograron algunas modificaciones en el plan original.

Los programas de Historia, con esta reforma, sufrieron una transformación esencial, en su versión preliminar, solamente se daba un curso de Historia Universal en segundo de secundaria, pero debido a una fuerte protesta por parte del sector educativo, y de especialistas en la materia, se replanteó el contenido de esta asignatura, y finalmente se dará en dos cursos: uno en segundo y el otro en tercero.

Se llamaron especialistas de diferentes instituciones, quedando como definitivo el cambio siguiente: en primer término encontramos que en el plan 2006¹⁰, la Historia desaparece del primer año de secundaria, mientras que en el plan 2003, se impartía Historia Universal I cuyo temario se analiza más adelante en este capítulo. En segundo de secundaria el programa abarca temas que estudian desde el siglo XVI hasta nuestros días e integra únicamente una breve mención a las culturas agrícolas, mediterráneas y Edad Media.

En el caso de Historia de México, también se reduce el tiempo asignado para el estudio de las Culturas mesoamericanas. El plan de Estudios 2006, se implementó en el ciclo escolar 2006-2007, iniciando con Primer Año de Secundaria, por lo que el programa de Historia I será utilizado por primera vez en el ciclo lectivo en curso, dejando para 2008-2009 la aplicación, por primera vez, del programa de tercer año.

Con este cambio se pretende evitar el conocimiento enciclopédico del alumno y lograr, a través del planteamiento del programa de Historia, que el alumno se familiarice, tanto con el proceso de elaboración histórica, como con el hecho mismo, de tal modo que él solo pueda elaborar las investigaciones que sean de su interés.

¹⁰ SEP *Programa de Estudio de Historia Universal I Plan 2006*, México 2006, Subdirección General de Educación Secundaria

Los contenidos de Historia plantean superar el manejo eminentemente educativo de los temas con el desarrollo de competencias que articulan conocimientos, habilidades y actitudes que permitan a los estudiantes participar de manera responsable en situaciones de su vida personal y social¹¹.

Esto se logra a través de la didáctica constructivista, que tiene base en el desarrollo del niño y sus habilidades mentales, también conocidas como “competencias”, mismas que pueden ser entendidas como las habilidades necesarias para resolver problemas cognoscitivos.

Sin embargo, aún en la actualidad con la Reforma en marcha, la percepción del sector educativo sindicalizado de México es que el gobierno tiene como objetivo limitar el desarrollo crítico de la mente de los adolescentes, permitiendo que se imponga un sistema “neoliberal” sin réplica alguna. Además, en las academias de Historia de la SEP se considera que el cambio en los programas es precipitado y mal planteado.

La Reforma Integral a la Educación Secundaria (RIES) no pasa de ser un cambio curricular que en un acto “sencillamente irresponsable” buscan imponer las autoridades de la Secretaría de Educación Pública (SEP) para que la próxima administración la ponga en práctica. Frente a este hecho irrefutable, lo correcto sería posponer su aplicación y abrir un auténtico espacio de análisis sobre el que, sin duda, constituye uno de los niveles de enseñanza más complejos en el sistema mexicano¹².

¹¹ *ibid*

¹² Rosa Elvira Vargas Ynclán, “Cambio irresponsable, la reforma a la educación secundaria” en *La Jornada Virtual*, 12 de abril de 2006

Es importante mencionar que la primera percepción que tuve de dicha reforma, fue muy parecida a la cita anterior. Sin embargo, con el conocimiento de la misma, descubrí que en realidad no tiene mucho que ver con una intención “controladora” del gobierno, pero sí responde a una necesidad nacional de mejorar el uso del lenguaje y las matemáticas de los alumnos, para cubrir requerimientos cada vez más competitivos. En este contexto, el programa de Historia Universal, por lo menos el que llegó a las aulas, plantea un desarrollo de habilidades como redacción, comprensión de lectura etcétera, que hasta el día de hoy no existe.

Pero también he de reconocer que es una reforma elaborada desde un escritorio, alejada de la realidad de los alumnos, los cuales, en muy pocas ocasiones, recuerdan temas que vieron el mes anterior. A seis meses del inicio de su aplicación puedo perfilar que, según mi experiencia, se complicó la enseñanza de la historia. Aunque intenta relacionar los hechos unos con otros, en la práctica los alumnos no logran percibir su relación, esto genera más lentitud en la exposición de temas y más confusión en los estudiantes.

Si bien es cierto que el análisis de dicha reforma excede los objetivos de este trabajo, también es cierto que es necesario comentarla brevemente, ya que las categorías que se utilizaron para detectar y evaluar los problemas en los contenidos vigentes durante mi labor en la escuela Israelita Yavne, pueden dar una idea más clara de los problemas a los que me enfrenté como docente en la práctica cotidiana.

Como considero que la trascendencia de dicho cambio es amplia, integré al anexo de este trabajo un cuadro comparativo entre los dos planes de Estudio vigentes, limitándome al estudio de Historia Universal ¹³.

2.3 DESCRIPCIÓN DEL ALCANCE DEL PROGRAMA DE HISTORIA UNIVERSAL I (PLAN 1993)

El objetivo del programa de la materia de Historia en el plan de estudios de 1993 estaba planteado en los siguientes términos:

¹³ vi d. anexo doc. 1

El objetivo general de la Historia como está planteado en los programas de estudio de secundaria permite organizar el estudio continuo y ordenado del desarrollo de la humanidad, los procesos de cambio en la vida material, las manifestaciones culturales y la organización social y política, de tal forma que los alumnos comprendan que las formas de la vida actual, sus ventajas y problemas son el resultado de largos y variados procesos transcurridos desde la aparición del hombre¹⁴.

A partir de este objetivo general, los docentes teníamos que derivar todos los objetivos de nuestro trabajo, primero organizándolos en objetivos generales de los cursos, posteriormente en objetivos generales de unidad, hasta derivar los objetivos específicos de cada una de los temas que integran las unidades.

Como docentes y dentro del marco de la libertad de cátedra, tenemos la capacidad de organizar, agrupar y modificar los temas del contenido de acuerdo a nuestras prioridades, que yo establezco basada en los siguientes puntos obtenidos de mi experiencia, mismos que hasta el día de hoy aplico en mi práctica docente¹⁵:

- a) Experiencia docente con respecto a los intereses de los estudiantes: no presentaban el mismo interés mis alumnos de la escuela Israelita Yavne en conocer el Cristianismo, que los alumnos de la escuela en la que laboro actualmente¹⁶, donde la mayoría proviene de familias que siguen esa religión.

¹⁴ Plan de estudios 1993 óp. cit. p 43

¹⁵ Es necesario remarcar que los criterios siguientes los apliqué con el plan de estudios 1993, y aunque al día de hoy me sirven como referencia, el cambio de programa me obliga a partir solamente de supuestos

¹⁶ Trabajo en el Colegio Martiak.

- b) Conocimientos teóricos que facilitan el ordenamiento de los hechos históricos dentro de una línea del tiempo y dentro del espacio geográfico, además de la identificación de los conocimientos requeridos para correlacionar unos hechos con otros.
- c) Del tiempo con el que se contaba para desarrollar cada tema, y de la profundidad a la que los alumnos quieran tocar el tema, por ejemplo: en algunos ciclos escolares, algunos grupos tenían mayor curiosidad por la revolución neolítica y la conquista de la agricultura, y en otros casos se interesaban más en los cultos religiosos egipcios; en general este último tema era el que más interés despertaba, pero dependiendo de los intereses grupales podía o no concentrarse en un tema en específico. Si bien es cierto que existe un tiempo sugerido por la SEP para cada tema, también es importante resaltar que, son los docentes y sus necesidades particulares, los que determinan la profundidad y el tiempo asignado a cada tema.
- d) Del propio interés del docente que en mayor o menor medida determina a que área del desarrollo de una sociedad enfocaremos el estudio, sea en el área económica, política o social, lo cual depende a su vez de la corriente teórica o marco referencial con el que nos hayamos formado como historiadores y la postura que hayamos adoptado, sea el materialismo histórico o el positivismo, entre otros.
- e) Del contexto socio cultural al que pertenezcan los alumnos para poder emplear en mayor o en menor medida los recursos extraescolares que tienen a su alcance.

Con base en esto se determinaban los siguientes objetivos generales para el curso de primer año de secundaria, al incluir los contenidos que lo conforman pretende que en los alumnos se logre¹⁷:

- Identificar los rasgos principales de la Prehistoria, Edad Antigua, Edad Media y Renacimiento y los avances que la humanidad tuvo durante esta época.
- Adquirir y desarrollar la capacidad para identificar procesos, sus causas y sus consecuencias, así como la influencia que el entorno natural, las sociedades y los individuos obtienen en el devenir histórico.

¹⁷ SEP *Programas de Estudio*, 1993

- Conocer y valorar la evolución de la humanidad desde la Prehistoria hasta el Renacimiento.
- Utilizar los términos de medición empleados en el estudio de la Historia (periodos, épocas, etapas, siglos) aplicándolos a situaciones específicas del desarrollo de la humanidad.
- Identificar la influencia del entorno geográfico en el desarrollo de la humanidad, y las transformaciones que realizó en el mismo, a lo largo de su historia.
- Identificar seleccionar e interpretar, de manera inicial, las diversas fuentes para el estudio de la historia.
- Identificar y analizar los procesos de cambio, continuidad y ruptura en el desarrollo de la humanidad así como distinguir los cambios que han sido duraderos y de amplia influencia de aquellos temporales y de influencia restringida.

A estos objetivos, que son los determinados por la SEP y que tuve que seguir como guía para desarrollar mis programa, se suman también los personales que tienen base en mis principios éticos, intereses personales y en mi formación como historiadora, y los enmarqué en términos generales en la visión del materialismo histórico, ya que, el analizar los procesos históricos a través del modo de obtención de la riqueza y las relaciones sociales que esto genera, me ha permitido ordenar de una forma secuencial las transformaciones de la sociedad. Como profesora pretendía lograr en mis alumnos:

- a) Desarrollar un pensamiento crítico que les permita comprender los procesos históricos presentes a través de la comprensión de los pasados.
- b) Identificar las diferentes estructuras sociales y económicas que están presentes en toda convivencia humana desde el principio de la historia.
- c) Generar el interés por el estudio de los fenómenos sociales con la finalidad de aprender las antiguas lecciones y no permitir que se repitan los considerados grandes errores de la humanidad.

- d) Sensibilizar a los alumnos en la situación social de las clases explotadas a través de la historia, para que sean capaces de identificarlas y tratar de construir una sociedad más justa.
- e) Valorar la importancia de la creatividad humana que ha mejorado las condiciones de vida y sus grandes creaciones, que han sublimado a la humanidad, así como la parte negativa del proceso histórico del ser humano generando destrucción y guerras.

A continuación, transcribo cada una de las unidades que componen el primer curso de Historia Universal. En la primera parte de este apartado señalaré los temas que yo incluía en cada unidad, en el anexo se encuentra el programa oficial,¹⁸ de tal modo que se pueda hacer una comparación entre los temas que seleccionaba y los incluidos en el programa.

En el siguiente apartado describo a grandes rasgos como se desarrolló cada una de las unidades durante el ciclo 2003 – 2004, y cuáles temas fueron descartados o ampliados, dependiendo de las necesidades de mis grupos y mi labor docente en ese momento, ya que como mencionaba anteriormente, los docentes tenemos la libertad de hacer ciertas modificaciones al programa partiendo de la realidad de práctica docente que se nos presente.

CONTENIDO TEMATICO DE HISTORIA UNIVERSAL I (plan 1993)

Unidad I: La Prehistoria de la Humanidad.

- ❖ El concepto de Prehistoria.
 - Su división en grandes etapas.
- ❖ El conocimiento actual sobre la evolución humana.
 - De los homínidos al *Homo Sapiens*.
- ❖ Las etapas de la Prehistoria

¹⁸ vi d. doc. 2

- El Paleolítico: ubicación espacial y temporal; formas de vida.
- El mesolítico y el neolítico: los orígenes de la agricultura y la ganadería y su impacto sobre la vida; las primeras aldeas y su forma de vida.

Esta unidad estuvo presentada como mero dato informativo sin profundizar en el tema.

Unidad 2. Las grandes civilizaciones agrícolas

❖ La Revolución Urbana

- La importancia de las cuencas fluviales en el desarrollo de las sociedades agrícolas de riego.
- Los excedentes agrícolas y las posibilidades de la revolución urbana: diversificación del trabajo.

Las grandes civilizaciones agrícolas:

- Egipto : Formas de gobierno, organización social y aportaciones.
- Mesopotamia: Formas de gobierno, organización social y aportaciones.
- China: Forma de gobierno, organización social y aportaciones.
- India: Forma de gobierno, organización social y aportaciones: de la sociedad védica hasta la dinastía Gupta.

❖ Rasgos Comunes:

- Gobierno teocrático.
- Organización social.
- Los sistemas de escritura. Rasgos comunes y diferencias.
- Las matemáticas y su aplicación en las actividades productivas.
- El avance de las técnicas y las grandes obras colectivas: El caso de las pirámides de Egipto, como ejemplo de relación entre ciencia y técnica.

En esta unidad eliminaba toda relación hacia la vida diaria de cualquiera de las culturas mencionadas. También traspasé el tema de India a la siguiente unidad.

Unidad 3. Las civilizaciones del Mediterráneo

- ❖ El mar como espacio de comunicación. El desarrollo de la tecnología náutica
 - Los Fenicios : Ubicación temporal y espacial y sus aportaciones.

- Los Griegos: Ubicación temporal y espacial, las ciudades estado, la democracia en Atenas, La figura de Sócrates y la organización de las ciencias. El arte griego. El imperio de Alejandro y la cultura helenística, un imperio y muchos pueblos.
- Los Romanos: Ubicación temporal y espacial, la monarquía, la república y el imperio. La expansión territorial romana. La difusión del latín como lengua imperial y el origen de las lenguas romances. La sistematización del derecho.

En estas unidades se eliminaba el tema de la vida diaria tanto de Grecia como de Roma. Se agregó la India pre-védica y el Imperio Gupta para que los alumnos tuvieran una idea lineal de esta cultura.

Unidad 4. El Pueblo Judío y el Cristianismo.

- ❖ Los judíos antes de Cristo.
 - El monoteísmo. Preceptos y prácticas religiosas.
 - El Cristianismo, dogmas y prácticas.
- ❖ La difusión del Cristianismo en el mundo antiguo.
 - La División del Cristianismo.
- ❖ La opresión romana y la diáspora judía.

Esta unidad la ligaba con la anterior marcando las diferencias de las tres religiones en un cuadro, la diáspora judía la presentaban ellos, pero muy brevemente pues en general era un tema que coincidía con Historia Judía

Unidad 5. Los Bárbaros, Bizancio y el Islam.

- ❖ Los Bárbaros

- Las invasiones bárbaras y la disolución del Imperio Romano: los reinos bárbaros.

❖ El Imperio Bizantino

- Organización del imperio, Cristianismo y la Iglesia Ortodoxa.
- La cultura bizantina.

❖ El Islam.

- Características del Corán, la expansión militar y la formación del Imperio Árabe.
- Su organización: los califatos. La cultura y las ciencias musulmanas.

Esta unidad se presentó con un cuadro comparativo entre Islam, Cristianismo y Cristianismo Ortodoxo, además de las características principales de la organización de ambos Imperios (Bizantino y Árabe), en cuanto a las migraciones se marcaba un mapa con las rutas y un cuadro con los pueblos.

Unidad 6. Mundos separados Oriente y Occidente.

❖ La Edad Media europea.

- El régimen feudal: las relaciones vasalláticas, el feudo y la organización del trabajo. El papel de la religión. Las cruzadas.

❖ El Imperio Otomano

- Expansión del Imperio Otomano sus consecuencias económicas y sociales.

De esta unidad se suprimió el estudio del origen del Islam o sus características pues se dio con anterioridad, me limité a dar un mapa de distribución y organización política además de un listado de las aportaciones del Islam. No se explicaron a profundidad ni el papel de la Iglesia ni el manejo del repartimiento de la tierra. Solo se mencionaron las cruzadas como causa de la caída del feudalismo y sus motivaciones.

Unidad 7. Las Revoluciones de la Era del Renacimiento

- ❖ Características generales de la Era del Renacimiento:
 - Pensamiento renacentista, Da Vinci y Galileo, los grandes representantes.
 - Los grandes descubrimientos geográficos y su impacto en la vida Europea.
 - Los cambios religiosos.

Se eliminaron de la unidad temas como el resurgimiento de la ciencia, el surgimiento de las ciudades y el comercio, la invención de la imprenta. No se profundizó en la organización de los imperios coloniales y menos en su organización, el mestizaje o aportaciones culturales.

Unidad 8. Recapitulación y Ordenamiento

- ❖ Reforzamiento de los esquemas de la temporalidad y secuencia históricas.
- ❖ Ubicación de los acontecimientos y de los personajes fundamentales.

Al utilizar libros de texto, me encontré con que cada uno da mayor o menor importancia a determinados temas, y se desarrollan temas que no son contemplados en el programa. El libro que elegí desde mis inicios como profesora de secundaria, y hasta el ciclo escolar pasado, fueron los libros de Editorial Santillana, Historia 1, 2 y 3, serie 2000¹⁹.

2.3 DESARROLLO DEL PROGRAMA

PRIMERA UNIDAD:

En la primera unidad iniciaba tratando de dar al estudiante un panorama general de cómo se lleva a cabo la construcción del conocimiento histórico y las ciencias que

¹⁹ Toledo Bello Raúl Historia 1,2 y 3 Santillana, serie 2000, México 2000

colaboran en esta tarea, con lo cual introducía a los alumnos en el uso del vocabulario histórico. Así se les familiarizaba con la ubicación espacio temporal, la organización cronológica y los diferentes ámbitos de análisis de la historiografía, tales como economía, política, organización social, organización religiosa, etc.

Desde el punto de vista judío se planteaba la primera gran discusión, cuando comenzaba a presentar las fechas aproximadas de los periodos de la Prehistoria, y manejaba fechas de millones de años. Mis alumnos negaban esta posibilidad, pues para ellos la historia del Génesis es la única válida, y la ubican hace 5768 años, por lo que invariablemente tenía que acudir a una explicación religiosa. Los primeros cuatro años de mi desempeño profesional fueron relativamente sencillos, ya que el Rabino Sergio Slomiansky intervenía en la clase y trataba con los muchachos la posición que la religión tomaba acerca del tema exponiendo las siguientes explicaciones:

1.- Dios creó el mundo como nosotros lo conocemos a partir de un mundo ya maduro, en el cuál el decidió ubicar el centro de su creación, el Hombre (en este caso, el uso de la palabra hombre es aplicable, pues la mujer es secundaria en la obra divina, respondiendo su creación, exclusivamente a la necesidad de compañía de Adán).

2.- En la Biblia o Torah se habla de 6 días de creación, los cuáles no necesariamente duraban 24 horas ni tampoco habla de cómo creó a los animales, así que se abría la posibilidad de un método de acierto- error, creando y destruyendo aquellos animales que no eran de su agrado, lo cual no sólo explica la edad geológica, sino los restos paleontológicos que justifican la evolución.

En general, mis alumnos asumían como verdadera la segunda opción y se superaba la primera prueba de manera exitosa sin mayores discusiones; sin embargo, en el último ciclo escolar que laboré en la escuela, el Rabino Slomiansky ya se había separado de la escuela por lo que otro rabino tomo su lugar, y este último jamás se tomó la molestia de discutir conmigo algún tema del programa, simplemente mandó por escrito un memorándum de los temas que no podíamos tratar con los alumnos.

Entre ellos estaba el tema de la evolución y la creación desde hace 2 millones de años. De tal modo, limité mi explicación de la primera unidad a cómo se construía el conocimiento histórico, la explicación sobre la evolución se limitó a citar “la Teoría” y

solamente tenía que tratarse como teoría, a un listado de las especies de homínidos y sus habilidades pero nunca mencionar la relación existente entre ellos y el hombre moderno.

Por otra parte, en esta unidad se presentaba la organización temporal histórica, es decir, la división por edades, épocas, periodos y etapas. Era la primera vez que los jóvenes se enfrentaban a conceptos temporales más allá de años meses y días.

El concepto temporal en el ser humano se desarrolla aproximadamente entre los 2 y 3 años, en una etapa pre-operatoria del desarrollo cognoscitivo, según Piaget; sin embargo hablar de periodos muy superiores a la capacidad vital del ser humano no es tan simple, sobre todo para los adolescentes, a quienes les resulta difícil o inútil recordar lo que ocurrió algunos años antes. En ellos manejar periodos de millones de años, luego miles de años para terminar en siglos, es verdaderamente confuso y complicado, y más cuando este concepto choca con creencias religiosas. Así, el uso de la datación antes y después de Cristo, el concepto de ubicar en el siglo XIII al año 1220, por poner un ejemplo, implicaba un reto, sobre todo cuando los chicos se enfocaban más en discutir la validez del término “antes de Cristo”.²⁰

SEGUNDA UNIDAD:

Dar los temas de la segunda unidad no tuvo tantas complicaciones; sin embargo, en la última generación con la que trabajé, tampoco fue fácil enseñar este tema: mientras se trataron temas como China y Mesopotamia, no enfrenté mayor conflicto, pero en cuanto inicié la presentación de Egipto comenzaron a surgir las discusiones.

El primer tema que representó un conflicto fue el de la temporalidad, ya que según la cronología de su religión, las fechas en las que vivieron los faraones no concuerdan con las fechas reales, la llegada de José se ubica, según la Biblia, en la época de Ramsés el Grande, y también ubican a este faraón como el gobernante de Egipto en la época del

²⁰El término judío para diferenciar la era antes de Cristo, es “era común” (a. d. c.) de hecho, por eso se eligió el libro de Santillana. Sin embargo cuando se encontraban “a. C.” en otras referencias invariablemente la discusión sobre la validez de esta convención aparecía en el salón de clases.

Éxodo, complicando la posibilidad de que existieran treinta generaciones entre ambos sucesos.

Cuando se habló de las aportaciones de la cultura egipcia, y mencioné sus monumentales pirámides y construcciones, se generó la siguiente polémica, ya que según los textos bíblicos (que para ellos son historia irrefutable), fueron los esclavos hebreos los constructores de las pirámides; les di el crédito por ello, pero argumenté que eran los egipcios quienes tenían la tecnología para dirigir ese tipo de construcciones; simplemente no lo aceptaron.

Así que me limité, una vez más, a dar un cuadro sinóptico con las características más importantes de cada uno de los tres imperios, su ubicación temporal, la extensión geográfica de la influencia egipcia y los dioses (ídolos para ellos) que fueron adorados en estas épocas. También se les dió un cuadro sinóptico en el que era posible identificar los rasgos comunes de estas culturas en los ámbitos político, social y económico.

En esta unidad, yo hacía una modificación en el programa, mencionando solamente a la India como una sociedad que se desarrolló en el mismo espacio temporal. Por tener varios rasgos individuales prefería retomarla en la siguiente unidad, cuando se toca el tema del Imperio Gupta, pues noté que los chicos percibían mejor la evolución de la India de forma lineal y continua, pues al mencionarla mezclada con otras culturas perdían la secuencia espacial y temporal de la evolución cultural hindú.

TERCERA UNIDAD:

En esta unidad se exponía la importancia del mar como medio de comunicación, y en el desarrollo económico y cultural de las civilizaciones establecidas a su alrededor, con las cuales el pueblo hebreo tuvo interacción directa o indirecta.

No presentó ningún problema exponer estos temas, de hecho fue una gran sorpresa para mí el conocimiento y gran respeto que sienten por el Imperio Macedónico de Alejandro, pues facilitó la presentación de este tema. El Imperio Gupta, la India Védica, el desarrollo del Brahmanismo y el Budismo, no tuvo mayor problema en su exposición ya que en ningún momento se contrapunteaba con lo que ellos creen, aun en el área de la

reencarnación, pues en el Judaísmo sí se llega de hablar de reencarnación cuando un alma no pudo cumplir su misión debido a una muerte prematura.

Por lo que respecta al Imperio Romano, tampoco hubo problemas en la exposición del tema, hasta el momento en el que se refirió a la forma de conquista y dominación que tenía en sus provincias, la única influencia que reconocen de los romanos en su vida como pueblo, y no es poca cosa, es que es Roma la responsable de que ellos salieran de “Eretz Israel”.

Cuando mencioné la relación que existió entre Roma y el pueblo judío, se presentó una gran discusión con dos de mis alumnos, al mencionar que la tierra de Israel en tiempo de los romanos fue llamada Palestina, y debo admitir que no solamente fue una discusión con el grupo, también se presentó con las directoras de secundaria y preparatoria, generando un disgusto que permaneció algunos días. La discusión se dio como sigue. (Es necesario aclarar que solamente transcribo las partes más importantes de la conversación, pues esta se alargó casi toda la clase, es decir por más de 20 minutos, en los cuales se utilizaron todo tipo de argumentos tanto de su parte como de la mía.)

“Alumno X: Maestra, en el libro hay un error.

Profesora: ¿Sí? ¿Cuál?

Alumno Y. Dice en el mapa Palestina y debe decir Israel-

Profesora: En ese momento no se llamaba Israel.

Alumno X: Siempre se ha llamado Israel.

Alumno Y: Nunca ha sido Palestina, Palestina nunca ha existido.

Maestra: Lamento comunicarte que se llamó Palestina hasta que Inglaterra dio la Independencia en 1950, son nomenclaturas universales, y no tiene nada que ver con religiones o nacionalidades, así se llamaba en esos momentos históricos y punto. (Al utilizar este término, intento resumir toda una serie de argumentos al respecto de convenciones internacionales, que en lo que respecta al conflicto árabe israelí no aceptan ni están dispuestos a escuchar).

La discusión se hizo cada vez más agresiva hasta que terminó la clase. De inmediato mis alumnos se quejaron con la directora Amada Beer, quién me mandó llamar y me mencionó que lo mejor que podía hacer era no entrar en discusión, y admitir que “Israel siempre había sido conocido como Israel”.

En esta unidad se estudiaba a Roma hasta principios del Siglo I; sin embargo, por la misma razón que en el caso de la India, en esta unidad modificaba un poco el programa y les exponía las causas y las consecuencias del derrumbe del Imperio.

CUARTA UNIDAD:

La cuarta unidad estaba dedicada al estudio de las dos religiones que son base del monoteísmo, el Judaísmo y el Cristianismo. En la escuela Israelita Yavne no había mucho de que hablar al respecto, como ya lo mencioné en la unidad anterior, me limité a hacer un cuadro comparativo entre ambas religiones, como el problema de la antipatía por el Islam era más patente todavía que el rechazo al Cristianismo, decidí incluir las características religiosas de las tres principales religiones de origen monoteísta.

Considero un punto básico el entender las distintas religiones monoteístas, por lo que en mi práctica posterior presenté un cuadro sinóptico que incluía religión Judía, Cristiana e Islam, permitiendo de esa manera, entender las diferencias entre las tres religiones y las consecuencias que trae consigo el que convivan en la zona del Mediterráneo, como la aparición de dos procesos totalmente distintos en la Edad Media, y los actuales conflictos religiosos en la zona de los Balcanes o en Israel.

Es de gran relevancia mencionar que en el ciclo escolar 2003 – 2004, coincidió con la presentación de la película “La Pasión de Cristo”, que estuvo envuelta en una polémica provocada por la comunidad judía mundial, debido a que, según ellos, promovía el antisemitismo; mis alumnos no pudieron abstraerse de dicha discusión, y tuve que participar en intercambios de opiniones sobre ella, con todos los grupos. Ésta fue la única ocasión en la que me sentí verdaderamente agredida por mis creencias, pues trataban de convencerme de su punto de vista.

La presentación de esta película, aunque en la escuela fue prohibida, dificultó mucho mi labor docente, ya que, invariablemente querían que yo reconociera que, “ellos no eran culpables de la muerte de Jesús”, y que este había solamente sido un “ falso profeta al

que se había condenado por blasfemia”; la única forma que encontré para salir más o menos airosa de la situación fue argumentar que “nadie en la actualidad podía ser culpable de algo que había ocurrido hace dos milenios” y que todo lo demás se quedaba en el ámbito de la fe y las creencias lo cuál estaba más allá de mi función como profesora.

He de admitir que esta circunstancia, que generó agrias discusiones con mis alumnos y algunos otros miembros de la comunidad, fue parte del motivo que aceleró mi salida de la escuela. En primer lugar debido al franco desacato de la orden recibida por parte de la dirección de no discutir el tema, y por otro lado, por mi falta de disposición para admitir que la película era un franco intento antisemita. Si no estaba a su favor, estaba en su contra, el que yo “defendiera” la posición del director de la película, me convirtió a mi también en “antisemita”.

QUINTA UNIDAD:

Esta unidad eran estudiados los movimientos migratorios que provocaron el derrumbe del Imperio Romano; esta unidad en un colegio no religioso era trabajada con los alumnos aproximadamente a finales del mes de abril principios de mayo; sin embargo, con las suspensiones por fiestas religiosas, en el último curso de la Escuela Israelita Yavne pude presentársela a los chicos hasta finales de mayo, por lo que me limité a elaborar con ellos un mapa de los movimientos migratorios y sus establecimientos, sin profundizar en las consecuencias y los cambios que se presentaron en la vida del Imperio Romano, y el surgimiento del feudalismo y la Edad Media.

En cuanto al Imperio Bizantino, lo lograba exponer de manera muy somera con sus características principales, y como ya se había presentado la religión ortodoxa en la unidad anterior, era más simple que los alumnos entendieran como se definía la vida diaria de Constantinopla.

También se exponía en esta unidad el crecimiento y surgimiento del Imperio Árabe; una vez más, al haber dado las características principales de esta religión, y por cuestiones de tiempo, este tema únicamente se exponía a nivel de crecimiento geográfico y organización de los califatos en un Mapa.

SEXTA UNIDAD:

En esta unidad se trabajaba cómo fue el desarrollo Oriente y Occidente de forma independiente. Para presentarlo y permitir una participación más activa de los alumnos, este tema se trabajaba por equipos, en la Escuela Israelita Yavne, pocas veces rendía el ciclo escolar para presentar este tema en profundidad, así que se les exponía de forma breve, como eran las relaciones económico - sociales, las cuáles en este periodo histórico están muy relacionadas, y la importancia de la Iglesia.

Un tema muy interesante para ellos, y que finalmente les explicaba el por que de los constantes enfrentamientos con los árabes, aún en estos días, es el del surgimiento del Imperio Otomano; este tema lo exponían con bastante interés, aunque para entonces solamente contábamos con tres o cuatro clases disponibles.

Para exponer el tema de China bajo el Imperio Mongol, en mi práctica fuera de la comunidad judía, prefería esperar al tema de Renacimiento. Para ello les pedía que leyeran los viajes de Marco Polo, de tal manera que también me permitía exponer descubrimientos geográficos y el interés de los pensadores de la época en distintas concepciones del mundo. Por lo que toca a mi experiencia docente en la comunidad, era un tema que simplemente eliminaba por falta de tiempo, y que no generaba ningún hueco dentro de los conocimientos generales de mis alumnos.

SEPTIMA UNIDAD:

La unidad correspondiente al Renacimiento solamente era vista de forma muy breve, se exponían causas, consecuencias y características en un cuadro sinóptico, porque con tantas suspensiones de clase era insuficiente el tiempo programado. Es importante mencionar que, como yo atendía a los tres grados de secundaria, este tema se retomaba en segundo de secundaria, siendo muy enriquecedor para mí permitir que mis alumnos expusieran, pues me narraban las aportaciones de la comunidad al conocimiento de la época.

OCTAVA UNIDAD:

Para el ordenamiento y la recapitulación del programa, realizaban con la elaboración de una línea del tiempo en forma de rompecabezas que ellos tienen que diseñar, elaborar y presentar al resto del grupo. Esta actividad en definitiva nunca se llevó a cabo en la Escuela Israelita Yavne, pues siempre faltaba tiempo de clases para ella.

2.4 METODOLOGÍA CONSTRUCTIVISTA EN MI LABOR DOCENTE.

Para alcanzar los objetivos del programa, con base en los conceptos de un aprendizaje significativo, la SEP pide que se utilice como corriente pedagógica el constructivismo en el área didáctica y la Taxonomía de Bloom²¹, en cuanto a las habilidades o competencias que tiene que desarrollar un alumno para cubrir los objetivos planteados. La enseñanza de la Historia en secundaria, con el plan de estudios vigente desde 1993 se basó en:

1.- El desarrollo psicológico del individuo, particularmente en el plano intelectual y en su intersección con los aprendizajes escolares. (De allí la pertinencia de mencionar, más adelante, en este trabajo, los estadios del desarrollo intelectual de un individuo según Piaget.)

2.- El replanteamiento de los contenidos curriculares orientados (sic) a que los sujetos aprendan a aprender sobre contenidos significativos.

3.- El reconocimiento de la existencia de diversos tipos y modalidades de aprendizaje escolar, dando una atención más integrada a los componentes intelectuales, afectivos y sociales.

4.-La búsqueda de alternativas novedosas para la selección, organización y distribución del conocimiento escolar, asociadas al diseño y promoción de estrategias de aprendizaje e instrucción cognitivas.

²¹ Benjamín Bloom, *Taxonomía de los objetivos de la educación La clasificación de las metas educacionales, manuales I y II*, Buenos Aires 1974 pág. 64

5.- La importancia de promover la interacción ente el docente y sus alumnos, así como entre los alumnos mismos, a través del manejo del grupo mediante el empleo de estrategias de aprendizaje cooperativo.

6.-La revalorización del papel del docente, no sólo en sus funciones de transmisor del conocimiento, guía o facilitador del aprendizaje , sino como mediador del mismo, enfatizando el papel de la ayuda pedagógica que presta reguladamente alumno²².

Estos datos están extraídos del manual para elaborar el Plan de Trabajo anual que en el ciclo escolar 2005-2006 y fue entregado por la jefa de clases del sector 26 en el que laboraba hasta ese momento; como para gran parte de los egresados de licenciatura, para mí un método constructivista como tal no significaba nada más que aumentar la carga de investigaciones asignadas a los alumnos, utilizar mapas conceptuales y ponerlos a trabajar en equipo. Pero esto no era suficiente:

Un buen profesor sabe cómo propiciar en sus alumnos aprendizajes significativos. Además sabe enseñar para lograr que ellos aprendan. Mientras que el enseñar es una actividad del profesor, el aprender es una actividad propia del alumno. Cada una requiere habilidades diferentes²³.

Aplicar el constructivismo en el aula no es tan sencillo como aparenta, se necesitan conocimientos básicos de psicología y pedagogía, mismos que, como he mencionado con anterioridad, no son parte de la formación de los profesionistas que nos dedicamos a la docencia. Si lo creemos necesario debemos tomar cursos por nuestra cuenta, al mismo tiempo que nos enfrentamos a una programación curricular.

²² Notas extraídas del Instructivo para la elaboración y desempeño del docente, elaborado en el Colegio de Historia de la Dirección General de Educación Secundaria del Distrito Federal y proporcionado por la Jefa de Enseñanza de la dirección # 3 sector 26.

²³ Carlos Zarzar Charur, "La planeación didáctica en *Temas de didáctica para el docente*, México 2004 pág. 13

Según la posición constructivista, el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano. ¿Con qué instrumentos realiza la persona dicha construcción? Fundamentalmente con los esquemas que ya posee, es decir, con lo que ya construyó en su relación con el medio que le rodea²⁴.

Esta teoría manifiesta que todo conocimiento parte de una información nueva que llega al individuo y éste, a su vez, la relaciona con otro conocimiento previo para formar o “construir” una combinación de ambos que es algo nuevo y diferente; este proceso es explicado a través de la teoría cognoscitiva. Tovar Santana utiliza la computación para hacer una analogía a la adquisición del conocimiento, el cual se forma con la información que entra a través de los sentidos, ésta se almacena en memoria de corto o largo plazo y cuando encuentra otra información con la cuál relacionarse para formar algo nuevo, se graba en la memoria de largo plazo borrándose de la de corto.

Tanto Carretero²⁵ como Piaget²⁶ consideran que la adquisición del conocimiento es un proceso activo que involucra conocimientos previos y nuevos para estructurar otros distintos, adaptando así constantemente su capacidad de percepción del mundo que los rodea. Sin embargo, si no se relaciona el conocimiento adquirido, éste se perderá. Así, siempre está en movimiento para descubrir el medio que lo rodea, e integrarlo a él, para formarse una explicación a la realidad, con esquemas o estructuras que forman la base para nuevos conocimientos que profundicen en esta explicación del medio.

Desde sus primeros trabajos, Piaget defiende la hipótesis de que el sujeto explora activamente en su entorno, creando a

²⁴ Mario Carretero, “Desarrollo cognitivo y aprendizaje” en *Aprender y pensar la Historia* Buenos Aires 2004 p 40

²⁵ Carretero, óp. cit. pág 75 -76

²⁶ Ibídem pág. 79

partir de sus acciones, estructuras internas que le permiten conociendo el mundo de forma cada vez más estable y objetiva. Precisamente. Para el constructivismo es un problema crucial dar cuenta de la aparición de conocimientos nuevos, a partir de los conocimientos anteriores²⁷.

Cada vez que se enfrentan a un conocimiento nuevo, los individuos entran en una especie de desequilibrio, hasta que logran integrarlo y encajarlo en sus sistemas. El concepto de aprendizaje significativo es vago cuando un profesor se enfrenta a una cotidianidad en el aula. ¿Cómo se puede evaluar realmente que el alumno procesó la información y la hizo suya? Para esto hay que lograr que el alumno produzca o reproduzca el conocimiento adquirido. Para valorar si el alumno aprehendió de manera significativa, es decir, para que determinar si logró asimilar los conocimientos de tal forma que no se le olviden un mes después del examen, se requieren cuatro condiciones:

Que el alumno quiera aprender, que esté interesado en la materia (motivación); que vaya entendiendo los temas tratados (comprensión); que trabaje activamente sobre la información recibida (participación); y que la pueda aplicar, la pueda poner en práctica, la utilice en la realización de alguna actividad (aplicación)²⁸.

En este sentido y revisando mi labor docente en la escuela Israelita Yavne, también los alumnos tenían esquemas integrados desde su primera infancia, por ejemplo, la concepción de que la evolución no existió, pues la Biblia dice que fue creación. Ante esto, no solamente no admitían el nuevo conocimiento, además se negaban a aprenderlo, argumentando que como no era cierto, no iban a utilizarlo.

Al exponer la teoría de Charles Darwin, los alumnos generaban cuestionamientos tales que se gestaban verdaderas polémicas en el salón. Yo intentaba presentarles la

²⁷ Ibídem pág. 50

²⁸ Ibídem

información a través de imágenes, e inclusive alguna visita a los museos de Historia Natural y el Museo Nacional de las Culturas: ellos defendían su posición de negación a la evolución. Para resolver este problema se me ocurrió hacer una mesa redonda, en la cual, la profesora de Biología judía como ellos y el rabino de la comunidad, se sentaron a discutir con ellos las evidencias. Solamente así logré que aceptaran un nuevo esquema.

La aportación más importante de Piaget a la teoría constructivista, es el desarrollo por etapas, en cada una de ellas la mente del niño tiene habilidades diferentes, el propone principalmente cuatro estadios de madurez del niño.

Edad	Estadio
0-2	Sensorio-motor
2-7	Intuitivo o preoperacional
7-11	Operaciones concretas
11-16	Operaciones formales

Estos estadios son consecutivos y las habilidades adquiridas en el anterior sirven como base para las habilidades que se desarrollarán posteriormente; si bien es cierto que no es un rango estricto y que no todos los individuos alcanzan un estadio al mismo tiempo, o que el día que cumplen once años son capaces de realizar operaciones formales, éste es un rango que otorga un promedio de edad en la que este proceso se lleva a cabo y puede adelantarse o detenerse dependiendo del medio ambiente del niño.

Tener en cuenta dichas etapas en el momento de la planeación docente, facilita la programación de actividades, para que los alumnos desarrollen dichas habilidades y no se les exija más de lo que su madurez intelectual les permita. Por ejemplo, encuentran demasiado complejo un ejercicio deductivo. Tal es el caso de la necesidad de la guía del

docente para identificar el proceso de colonización como causa de la Primera Guerra Mundial.

De acuerdo al cuadro anterior, los estudiantes de segundo de secundaria se encuentran en la etapa que corresponde a las operaciones formales; si bien algunos tienen más desarrolladas que otros sus habilidades en general tienen las siguientes características.

Este periodo que abarca de los 11 a los 15 años aproximadamente, se caracteriza por la habilidad para pensar más allá de la realidad concreta. La realidad es ahora sólo un subconjunto de las posibilidades para pensar. En la etapa anterior desarrolló relaciones con interacción y materiales concretos; ahora puede pensar en relación de relaciones y otras ideas abstractas, como proporciones y conceptos de segundo orden.

El niño de pensamiento formal tiene la capacidad de manejar, a nivel lógico, enunciados verbales y proposiciones, en vez de objetos concretos únicamente. Es capaz ahora de entender plenamente y apreciar las abstracciones simbólicas del álgebra y la crítica literaria, así como el uso de metáforas en la literatura. A menudo se ve involucrado en discusiones espontáneas sobre filosofía, creencias, comportamientos sociales y valores, en las que son tratados conceptos abstractos, tales como justicia y libertad²⁹.

Una clara muestra de dichas habilidades en mis alumnos de la Escuela Israelita Yavne son los diálogos que transcribo, para defender la posición del pueblo judío y su percepción de lo correcto o lo incorrecto.

²⁹ Jean Piaget, *EL juicio y el razonamiento en el niño, estudio sobre la lógica del niño* Buenos Aires, pp. 67-87

Tovar por su parte, manifiesta que para que un conocimiento sea aprehendido por un alumno, y permanezca en él, debe tener no solamente una utilidad específica sino un sentido, es decir, que el alumno lo encuentre necesario, que se convierta en una herramienta que le permita resolver una acontecer cotidiano:

El aprendizaje significativo, a diferencia del memorístico, se conecta con el conocimiento previo de los alumnos. De ahí, los organizadores previos como materiales introductorios, genéricos e incluyentes del aprendizaje a ser desarrollado, sirven de puente a los nuevos conocimientos³⁰.

Dados estos requisitos para desarrollar mis actividades docentes, traté de emplear técnicas de enseñanza como: discusiones abiertas, foros, exposiciones y dramatizaciones, esto a través del desarrollo de “proyectos”, es decir, se les propone a los alumnos que elijan un área de la vida diaria de cada cultura o pueblo a estudiar en la unidad, y a partir de ella sacamos los rasgos comunes de las diferentes culturas, haciendo un seguimiento en todos los demás ámbitos pero enfocándonos principalmente al elegido por ellos. Esta metodología de trabajo era aplicable en primero de secundaria, sin grandes complicaciones pues el temario mismo lo permitía.

Para que la educación llegue a ser una experiencia importante y enriquecedora, el aprendizaje que vaya logrando debe tener un significado personal para el individuo, debe mostrar su utilidad y ser eficiente. Por esto es importante ofrecer al estudiante muy variadas fuentes de conocimiento, que pueden ser de naturaleza tradicional, como un libro de texto o una cátedra o bien en un seminario, un estudio de campo o un proyecto de solución de problemas. Lo importante, en último de los

³⁰ Tovar óp. cit. pág. 80

casos, es que el estudiante se relacione significativamente con estas fuentes³¹.

Ya en mi práctica profesional, el recurso más frecuente que utilizaba con mis alumnos era realizar comparaciones del pasado con el presente, algunas veces mediante la mayéutica, y en otras ocasiones con cuadros sinópticos y diarios de noticias, mediante diálogos, discusiones abiertas ensayos y exámenes, lograba valorar el grado de comprensión de un tema en particular. En general, puedo decir que en la escuela Israelita Yavne lograba un avance importante y la mayoría de los alumnos se apropiaban del conocimiento, quizá en parte, como ya se expuso en capítulos anteriores, debido a la conciencia histórica que el propio pueblo judío ostenta. Es claro que esta última frase es una valoración subjetiva, pero no por ello deja de ser válida:

El enfoque conversativo, propone que la viabilidad de atribuir significados personales a estos conocimientos, depende de atribuir significados personales a estos conocimientos y de la manera en que el individuo los incorpora a su sistema como parte vital del mundo³².

Creo que el éxito de mis clases de historia tuvo como base, precisamente, lo que menciona la autora en el párrafo anterior, primero el carácter de mis alumnos, de por sí observadores y participativos, con un amplio interés en la realidad que los rodeaba, y en segundo lugar a que los chicos estaban acostumbrados a utilizar técnicas de estudio y análisis aplicables a la Historia y otras materias en general. Por ejemplo, la maestra Beer

³¹ Graciela Guzmán Batalla, "El aprendizaje de la Historia, un espacio de contradicciones entre el vitae planeado y lo vivido cotidianamente en la institución escolar" en *Enseñanza de la Historia en México*, México, 1996 pág. 437

³² *Ibídem*

les enseñaba lectura rápida, elaboración de cuadros sinópticos, mapas conceptuales, etcétera.

La dirección siempre tuvo cuidado que en nuestros exámenes se aplicaran todos los niveles taxonómicos³³ del aprendizaje, para valorar si los alumnos lograron: obtener la información, comprenderla lo suficiente para aplicarla de manera adecuada, analizar y sintetizar los conocimientos para después elaborar comparaciones que permitieran evaluar sus conocimientos.

En experiencias laborales anteriores y posteriores a la Escuela Israelita Yavne, la SEP, solicita a los colegios como requisito que los profesores no sólo desglosemos el programa y lo dosifiquemos para el ciclo escolar, sino también solicita que se elabore un plan de trabajo anual en el que se clarifiquen los objetivos del docente al desarrollar cada uno de los temas del programa; una vez elaborado se lleva a la inspección, en donde lo revisan y lo aprueban. En el caso de mi desempeño ignoro si por tratarse del Estado de México, o por alguna razón especial, éste nunca se me devolvió sellado por las autoridades pertinentes.

Por organización personal, yo realizaba un avance programático semanal, que aunque nunca fue revisado o utilizado por las autoridades, facilitaba mi organización en el trabajo. En los años que no lo desarrollé, mi desempeño fue menos efectivo. El desglose del programa agregado en el anexo de este trabajo no están registrados ante la SEP debido a que nunca le fueron requeridos a la escuela, pero está elaborado con los contenidos tal cual los exigía la SEP, en el caso de que esto ocurriera.³⁴

2.5 PROBLEMÁTICA CURRICULAR ENFRENTADA

En la última revisión que la Secretaría de Educación Pública hizo al programa de Historia de secundaria, encontró varios problemas en su instrumentación, por lo que plantea una reforma en los programas; coincido con este análisis por lo que respecta a la detección de dificultades, pero no estoy segura de que dicho cambio sea la solución:

³³ revisar el cuadro de la taxonomía de Bloom en el anexo del trabajo
véase anexo doc. 3

³⁴véase anexo doc. 4

1-La cantidad de contenidos temáticos lleva a un aprendizaje basado en la adquisición de información y limita el tratamiento profundo de los temas.

2.-La carga horaria anual, - tres en cada grado por semana - en módulos de cincuenta minutos obstaculiza el trabajo interactivo entre alumnos y maestros y limita las posibilidades de llevar a cabo actividades que promuevan el desarrollo de nociones, habilidades, valores y actitudes.

4.-La repetición innecesaria de contenidos de primaria a secundaria

5.-El centrar el estudio del espacio histórico en la localización de acontecimientos sin ahondar en la relación que existe entre los seres humanos, sus formas de organización y la naturaleza

6.-La ausencia de contenidos programáticos que promuevan el desarrollo de actitudes y valores que contribuyan a apreciar el patrimonio cultural y a tomar en cuenta la convivencia intercultural.

Los problemas descritos muestran falta de coherencia entre los propósitos, el enfoque los contenidos temáticos y la organización del tiempo en clase...³⁵

En el diagnóstico que presentó la SEP a los profesores de historia señaló algunos criterios que tomo como base para realizar un análisis de la propia labor que realicé en la escuela Yavne. Estos criterios, permiten que el docente tome conciencia de las habilidades a desarrollar en el alumno, ya que en la mayoría de los casos, sobre todo en el ámbito de la educación oficial, estos criterios eran desarrollados de manera empírica con el programa vigente hasta el ciclo escolar 2006 – 2007.

³⁵ SEP Acuerdo 384 para la Reforma Educativa de Secundaria, Dirección General de Educación Básica Subdirección General de Educación secundaria SEP, 2004.

A la luz de estos criterios presentados en el Documento preliminar para la Reforma de la Educación Secundaria, analicé de manera breve la propia experiencia docente expuesta en este trabajo.

La primera problemática que representaba el programa anterior era la cantidad de contenidos temáticos. Como se puede contemplar en la enumeración que se presenta en el anterior apartado, teníamos que dosificar 27 temas dentro de ciento catorce horas aproximadamente, que en la realidad escolar en la que yo me desempeñaba se reducía en 15 horas para primero de secundaria y en 40 para segundo de secundaria. Para lograr impartir la gran mayoría de los temas incluidos en los planes de estudio en estas circunstancias, agrupé temas relacionados, utilicé cuadros sinópticos y mapas conceptuales de tal modo que se abreviara el tiempo de exposición con los alumnos y el temario quedara lo más compacto posible.

Por otra parte, aunque los contenidos tratados en este programa eran presentados por primera vez a los alumnos en 5° de primaria, en general no guardan memoria de ellos; sin embargo, en la comunidad judía en la que yo me desenvolvía, muchos de estos temas eran recurrentes en su clase de religión, por lo que estaban familiarizados con ellos, facilitándome la dosificación de mi programa. Por otra parte, los temas planteados en el temario de primero de secundaria en general despertaban un interés especial, facilitando mucho el aprendizaje.

Se menciona también en el diagnóstico la falta de articulación entre los temas; sin embargo, en el ámbito concreto de la comunidad judía, estos temas estaban más que relacionados entre sí, a través de la historia del pueblo hebreo, la cual servía como agente común entre las culturas de la antigüedad, facilitando de esa manera mi labor docente, pues funcionaba como agente articular de todos los eventos.

En cuanto al desarrollo de valores y actitudes, no podía contraponer aquellas que estaban marcadas por las mismas políticas de la escuela y sus tendencias religiosas, tales como rechazo a cualquier religión "idólatra" o pagana (es decir aquellas que insertan a Dios en la naturaleza o que tienen representaciones gráficas del mismo) , lo que me obligaba a exponer estos temas a un nivel muy superficial; sin embargo, siempre me consideré con el deber moral de inculcar en mis alumnos el respeto hacia otras culturas y religiones, para lo cual elaboraba un cuadro comparativo de otras religiones con la religión judía.

Otros rubros que se contemplan son la ubicación espacio temporal, que en el caso de mis alumnos no era complicada, pues su concepto de historia es lineal, y continuo desde la creación del mundo: así, ellos están hoy por hoy viviendo el año 5768, por lo que no existía de ninguna manera un conflicto para manejar estos tiempos, porque además es un tiempo mítico al que están acostumbrados. No puedo así considerar el tiempo previo a la supuesta creación bíblica, ya que sí implica demasiado conflicto, manejar tiempos de millones de años, para un desarrollo humano.

Este conflicto lo resolví de una forma un tanto acomodaticia, ayudada por el rabino de la comunidad, quien explicaba a los alumnos la diferencia entre el tiempo divino(tiempo mítico) y el tiempo humano(tiempo histórico). Así, no otorgaba la calidad de seres humanos a ninguna especie que no fuera el Homo sapiens, argumentando que es a esta especie a quien Dios le otorga la inspiración divina, o el alma, haciendo coincidir de esta manera, tiempo mítico y tiempo histórico.

De la misma manera, al hablar de criterios como sucesión de hechos, simultaneidad, duración y relación de los procesos, por lo que respecta al primer curso de secundaria, era muy sencillo establecer estas relaciones, ya que es el tiempo del cual se ocupa el antiguo testamento y parte del midrash (libro de las tradiciones), textos que son presentados a los niños judíos desde el inicio de su educación formal y que de alguna manera facilitan su inmersión en la historia.

En el caso de la relación pasado-presente-futuro, para el pueblo judío es muy claro que la finalidad de la historia es la liberación espiritual del pueblo, por lo tanto es una relación continua dentro de una finalidad divina. Como lo mencioné con anterioridad, el ordenamiento cronológico depende básicamente de qué tanto se adapte el tiempo histórico a su tiempo mítico. El riesgo se establece en cuanto al cambio y a la permanencia de estructuras y procesos sociales, pues en la comunidad las estructuras sociales han cambiado poco y era mi tarea ubicarlos dentro de estas relaciones: yo utilizaba, preferentemente el aspecto económico para determinarlas. También representó un problema establecer relaciones causa-efecto, cuando la historia para mis alumnos era resultado de una voluntad superior.

Ubicarlos en un ambiente y en un paisaje determinado no significó problemas pues, en el proceso de involucrarlos en sus tradiciones, las maestras de tradición judía intentaban recrear los ambientes en los que se desarrollaron los primeros judíos, a través de maquetas o representaciones gráficas, por lo que mis alumnos llegaban con la imagen mental de cada época trabajada.

Su manejo de fuentes históricas era bastante acertado, ya que la historiografía judía se basa en textos antiguos, a los que ellos tienen acceso desde pequeños; sin embargo, por lo que respecta al manejo de fuentes modernas de información, se limitaban al uso de internet, pues a ellos la historia moderna únicamente les interesa en función de la afectación que puede tener para su comunidad. El planteamiento de problemas históricos y la expresión de conclusiones están de más en un concepto de historia predeterminada por una divinidad.

CAPITULO III. ASPECTOS PARTICULARES

3.1 UBICACIÓN DOCENTE.

La Escuela Israelita Anita y Shio Mondlak “Yavne”, se encuentra ubicada en Av. Magnocentro sur # 2, Col. San José la Herradura, Interlomas, en el municipio de Huixquilucan, Estado de México. En ella laboré impartiendo las clases de Historia Universal I y II, Historia de México I a nivel secundaria, y a nivel preparatoria Historia Universal III, Historia de México II e Historia de las Culturas. Esta escuela pertenece a lo que es conocido como “Red Judía”, lo cual ya la define en sí misma como un universo aparte.

Sobre este particular, la población gentil es consciente de que entra a un universo diferente. El hecho de trabajar en un sitio como éste hace copartícipe del modo de vida de la comunidad a cualquier persona ajena, lo que incluye acostumbrarse tanto a las periódicas revisiones de mochilas, estantes y bolsas, justificadas por una constante amenaza a la seguridad, como a la restricción de introducir alimentos que no sean “Kosher”(comida preparada según la ley mosaica).

Como docente, esta realidad afectó tanto mi relación con los alumnos, como la aproximación didáctica de los programas; asimismo, los tiempos contemplados para el desarrollo de los programas de Historia se ven alterados debido a las necesidades religiosas de la Institución, ya sea en disminución de las horas clase señaladas por las autoridades, debido a la integración de materias judaicas, o en las suspensiones escolares, que debido a sus fiestas religiosas se llevaban a cabo.

En este capítulo expongo las condiciones en las que realicé mi labor docente durante cinco ciclos escolares, y las variables que en éstos influyeron. Presentaré la historia de la escuela, definición de la misión educativa de la misma, realidad económica, social y cultural de los alumnos, organización académica y administrativa de la institución, así como la perspectiva histórica del pueblo hebreo, todos ellos elementos que definieron mi labor docente y la interacción con mis estudiantes.

3.2 HISTORIA DE LA ESCUELA ISRAELITA “YAVNE”

El precursor de la Escuela Israelita Anita y Shio Mondlak “Yavne” fue el “Talmud Torá” (salón de estudio bíblico) del mismo nombre, que existía desde 1936. La escuela se fundó cuando el gobierno de México cambió la política educativa cardenista y permitió que la iniciativa privada construyera sus propios colegios. La Escuela Israelita Yavne tiene como tradición, desde su fundación en 1942, mantener y fomentar los valores de la cultura judía y universal, a través de la enseñanza y la formación de los estudiantes, logrando además mantener una amplia comunicación con la familia de cada uno de ellos.

Como escuela comunitaria de origen Ashkenazí¹ o del norte de Europa, busca servir a todo niño de este origen que así lo desee, aunque no rechaza a los de origen sefardí o árabes; pretende desarrollar en sus alumnos una actitud positiva ante sí mismos y ante el mundo que los rodea, y que estén comprometidos a mejorarlo a través de los valores del Judaísmo y universales. En el momento de mi separación laboral, la escuela contaba con 850 alumnos desde jardín de niños hasta preparatoria. Se define como una escuela integral judía, religiosa tradicionalista, sionista, comprometida con la comunidad judía y la sociedad mexicana.

Para esta escuela, la enseñanza de los valores contenidos en la Torá, es la base fundamental de la educación. El cumplimiento de sus tradiciones y costumbres ayuda al alumno a lograr una fuerte identificación con el pueblo judío. Así, busca brindar a sus alumnos una preparación académica de excelencia y una formación religiosa ligadas estrechamente, con el fin de promover en ellos una identidad clara y una sólida identificación con sus raíces, a través del conocimiento de la cultura, tradiciones y

¹ Para utilizar la escritura correcta solicité ayuda a uno de mis exalumnos de la comunidad el cual me dio la siguiente respuesta: La fonética correcta de esta palabra idish es Ashkenazí, se refiere a los judíos que originalmente se establecieron en la región alemana de Renania, pero que luego se esparcieron por toda Europa del este en países como Alemania, Hungría, Polonia, Rusia, Lituania, Ucrania, Bielorusia etc... además, los judíos de cada país tienen sus propios gentilicios (alemán = yeke, litvishe = lituano, polische = polaco etc). Algunos comunes denominadores de los judíos ashkenazim de estos diferentes países son que todos hablaban el Idish entre sí, permitiéndoles una comunicación con sus correligionarios y todos pronuncian el hebreo de una manera diferente a la actualmente cotidiana en Israel.

costumbres de su pueblo (en tanto éstas no se opongan a sus creencias religiosas, tal es el caso de las tradiciones de muertos y navideñas), por lo que en su plan de estudios se incluye el idish y el hebreo, además de materias religiosas, a las cuales les otorgan un énfasis curricular especial, y seculares, como danzas tradicionales hebreas.

Como escuela religiosa tradicionalista, se fundamenta en el enfoque judaico, en sus vivencias cotidianas: manejo del libro de rezos, dinámica del templo, conducción de los rezos diarios, conceptos de leyendas, tradiciones o parábolas y fiestas judías, prácticas de la ley judía, vigilancia del sábado o día de descanso y festividades.

En cuanto a su definición sionista, ven en la tierra de Israel la patria ancestral del pueblo hebreo, el eje central alrededor del cual gira la diáspora judía; reconocen y dan principal importancia al estudio del hebreo, el conocimiento de su historia, geografía y estudios de aspectos económicos y sociales de Israel. A escala nacional e internacional, tanto el aspecto religioso como el sionista, son tan importantes para las escuelas con esta definición que tienen dos certámenes anuales en los que se evalúan los conocimientos de estas áreas. Estos concursos son fomentados por el gobierno de Israel, y el premio es un viaje a ese país, donde se celebra un concurso de conocimientos de la Torá o Ley Mosaica, y de Sionismo o Historia del Estado de Israel.

En escuelas con esta tendencia, se forma un taller especial para los alumnos interesados en participar en dicho concurso; al aproximarse éste, en los meses de abril y mayo, los alumnos son retirados todo el día de sus actividades escolares para dedicarse exclusivamente al estudio de estas áreas. Se pide a los maestros de materias seculares apoyarlos y justificar su ausencia, si estos concursos coinciden con el periodo de evaluaciones y obtienen buenos resultados, las calificaciones se repiten de un periodo a otro. En este rubro, la escuela Israelita Yavne ha obtenido los primeros lugares en ambos concursos en los últimos cinco años.

3.3 REALIDAD SOCIOCULTURAL DEL PROCESO EDUCATIVO.

Aunque en su ideario se maneja el fomento de la responsabilidad y solidaridad de sus alumnos hacia Israel y México, se enfocan más en el desarrollo de su identidad sionista, incluso había colectas para comprar ambulancias en Israel, por ejemplo.

Como docente ajena a la comunidad, mi experiencia al respecto fue difícil, dado que en mi materia se contempla el desarrollar en los alumnos un sentimiento patriótico basado en la Historia de México, pero la falta de identificación nacional con México, generada no solamente por el peso que la escuela da a las materias del área de Judaísmo, sino a la actitud de desarraigo de las familias judías con tendencias sionistas, hace prácticamente imposible el cumplimiento de estos objetivos.

Durante los cinco ciclos escolares, de 1999-2000 hasta 2003-2004, llegué tener la titularidad de todas las materias de Historia Universal y de México impartidas en el plantel. Al inicio de mi labor docente en la institución, me fueron asignados los tres grados de secundaria y el primero de preparatoria; para el siguiente curso escolar también me fueron asignados quinto y sexto de preparatoria, por lo tanto; trabajé en ambos sistemas, tanto en UNAM como en SEP.

Cuando me incorporé a la planta docente de la escuela, existía un solo grupo por grado, lo que significa que estaba veintiún horas frente a grupo. En el ciclo escolar 2001-2002, las horas se redujeron, debido a una disminución en las horas del segundo grado de secundaria, para hacer espacio a una hora más de materias hebreas. En los últimos dos años en los que colaboré con la escuela, solamente me hice cargo de secundaria, ya que la matrícula de alumnos aumentó de un grupo por grado a dos por grado.

El nivel socioeconómico de la población estudiantil, fluctúa entre los niveles medio alto y alto. Acuden a esta escuela alumnos que habitan, en su gran mayoría, en Tecamachalco, Interlomas, Polanco, y Bosques de las Lomas, pero también tenía alumnos que vivían en Cuajimalpa, Condesa, Roma y del Valle. El Transporte escolar es obligatorio, se destinan cinco camiones escolares para Tecamachalco, dos para Interlomas y Herradura, tres para Polanco, uno para Cuajimalpa y Bosques de las Lomas y uno para Condesa, Roma y del Valle. Por razones de seguridad escolar, la política es que los alumnos se dirijan a la escuela en Transporte Escolar o en su defecto en auto propio cuando ya pueden manejar; únicamente en circunstancias especiales se permite que sus padres acudan a recogerlos, y el costo del camión escolar está incluido en la colegiatura.

La mayoría de los padres tiene nivel de licenciatura (70 %) y tienen sus propias empresas, preferentemente dedicadas al comercio. Un amplio porcentaje de la población escolar (40%) aproximadamente tiene dos o tres nacionalidades, con mayor incidencia de estadounidenses. También hay un alto índice de inmigración argentina, que se recrudeció a partir de la crisis del 2002. Debido a la gran solidaridad del pueblo judío, estos alumnos llegan con beca del extranjero, por lo que su situación es poco definida, ya que en muchos casos no tienen papeles regularizados.

El que la mayoría de los padres tenga un negocio propio dificulta, por sí mismo, cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que gran parte de los alumnos ven su futuro asegurado, preocupándose casi exclusivamente de su vida social y emocional.

Por otra parte, dado que la mayoría de los padres tiene una vida socialmente muy activa, en general son chicos descuidados que hacen todo por llamar la atención; algunos son llevados con un neurólogo para ser diagnosticados como niños con déficit de atención y/o hiperactividad, por lo que son medicados, encontrándose como resultado con por lo menos dos chicos en este caso por cada grupo.

Al ser básicamente una escuela comunitaria, tiene como objetivo integrar a todos los miembros de la misma, inclusive niños con necesidades educativas especiales, que pueden ir desde personas con autismo hasta niños con memoria inmediata atrofiada, lo que hace necesario que el personal docente haga constantes adecuaciones a la evaluación y a la enseñanza de su materia.

Los recursos materiales con los que la escuela cuenta son variados y modernos: cuentan con una sala de computación con pantalla para proyecciones, enciclopedias interactivas y programas especialmente diseñados para ellos; también tienen una sala de proyecciones o audiovisual en la cual tienen DVD, videocassetas en sus dos formatos, proyector de acetatos, proyector de cuerpos opacos etcétera y una amplia gama de películas, así como un equipo de diseño gráfico a su disposición.

Los salones de clases, al iniciar mi relación laboral con la institución, eran amplios y bien ventilados; sin embargo, la escuela fue creciendo y, debido a que no estaba planeada para ser una escuela con mucho alumnado, las adaptaciones fueron reduciendo los salones. En un momento determinado, estos salones eran oscuros, pequeños, y en general tenían ventilación artificial, lo que en época de calor interrumpía las clases por el

ruido del aire acondicionado o por la inquietud natural de los alumnos debido al bochorno si éste era desconectado.

3.4 ORGANIZACIÓN DOCENTE Y ADMINISTRATIVA DE LA ESCUELA.

La Escuela Israelita “Yavne”, como se mencionó con anterioridad, es una escuela formada por y para la comunidad ashkenazí mexicana. En su origen pertenecía a un grupo de estudio en una sinagoga, por lo que estaba a cargo de un rabino. Más adelante, y por requerimientos de la Secretaría de Educación Pública y de la UNAM, fue necesario secularizar la escuela, de tal modo que se puso a cargo de un patronato formado por miembros notables de la comunidad, que no solamente la administran, también la patrocinan.

Es importante resaltar que esta escuela funciona como centro comunitario, es decir, dentro de sus instalaciones existe un templo o sinagoga, un salón de eventos adjunto y un rabino para atender, tanto a la comunidad, como a los alumnos y las materias religiosas impartidas en la institución. Este dato es de trascendental importancia, pues la comunidad educativa acude a este centro para cumplir sus deberes religiosos; por lo tanto, alumnos y maestros, están relacionados familiarmente, lo cual dificultaba mucho una posición objetiva por parte de las autoridades cuando se trataba de imponer medidas disciplinarias.

Como centro educativo comunitario, el patronato se encarga de que todo niño judío pueda estudiar en esta escuela, aun en caso de no tener los recursos económicos necesarios, fomentando un plan de becas que facilite su ingreso. Esta “obligación” moral de impartir una educación religiosa a cualquier miembro de la comunidad que lo solicite, permitió que la población de la escuela llegara a ser conflictiva, ya que no eran muy selectivos con la población, dando ingreso a chicos que complicaban la labor docente.

En el organigrama del colegio², aparecía como autoridad máxima el Director general, el cual cambian cada cierto tiempo, en general cada tres o cinco años. Parece ser una costumbre bastante extendida, el que las escuelas judías tengan a un experto en educación originario de Israel. Cuando inicié mi relación laboral con la institución, la Directora General era Judith Felemovicius, de origen mexicano, quien tomó la decisión de contratarme; durante el tiempo que yo laboré en esa institución existieron tres directores generales incluyéndola.

Yo me incorporé a mitad del ciclo escolar 1999-2000, es decir, en enero del 2000. Al finalizar ese ciclo, la Directora General fue removida de su cargo por el Patronato, ocupando su lugar un director de origen sirio con nacionalidad Israelí; él había sido enviado con anterioridad a Panamá como director de otra escuela, por lo que su manejo del español era relativamente amplio; sin embargo su forma de trabajar no se adaptó fácilmente al sistema mexicano, generando que desde el inicio de su administración las relaciones entre la directiva y los docentes fueron poco eficientes.

Para facilitar el manejo, tanto administrativo como pedagógico de la escuela, se divide en sectores que están diseñados para trabajar de manera independiente. Así, existe una directora de sección por cada nivel escolar impartido en la escuela: una directora de jardín de niños, otra para primaria y una más para secundaria y preparatoria, a la cual yo tenía que rendir cuentas; en el momento de mi incorporación a la institución, este cargo era ocupado por Betsy Felemovicius, hermana de la directora general.

Esta dirección se subdividía en coordinaciones. Yo pertenecía a la de Humanidades y Artes, que abarcaba materias tan diversas como Historia, Lenguas y Actividades tecnológicas, a cargo de Rosalba Escobedo; sus funciones eran revisar mis programas, indicar si existía algún problema con mi desempeño académico, o conductual por parte de los alumnos; ella revisaba que mis exámenes coincidieran con el contenido de mis programas y los temas que había impartido, además de tener la consistencia necesaria.

Al llegar el nuevo director general, Abraham Farhi, se dio un enfrentamiento abierto entre la forma de dirigir la secundaria y la preparatoria de Betsy Felemovicius, y la idea

² (vi d anexo doc. 4)

que él tenía de lo que se debía hacer, mismo que culminó con la separación de la escuela de la directora, quedando la dirección de secundaria y preparatoria vacía oficialmente.

El cambio generó un malestar patente entre el cuerpo docente, integrado principalmente por miembros de la comunidad; por otra parte, la profesora de Orientación Vocacional, Psicóloga Amada Beer, quedó a cargo extraoficialmente de la dirección, lo cual inició un enfrentamiento abierto entre directivos y docentes; los alumnos, al detectar falta de autoridad, utilizaron esto a su favor.

El cuerpo docente, al incorporarme al colegio, como antes lo mencioné, estaba compuesto en su gran mayoría de profesores miembros de la comunidad; solamente las materias de Geografía, Civismo, Español, Historia, Computación y Matemáticas de primero de secundaria eran impartidas por miembros ajenos a la misma; todas las demás clases eran impartidas por profesores judíos, además por supuesto, de las materias no curriculares o judaicas.

El personal docente era integrado por aproximadamente dieciocho profesores, entre las materias oficiales y las extracurriculares. Dado que en ese momento era una escuela muy pequeña, esto era suficiente para cubrir todos los grupos, por lo que la mayoría de los maestros impartían clase a casi todos los grupos. Después del primer ciclo escolar laborado, todos los grupos eran conocidos, lo que tenía la desventaja de que los alumnos ya sabían nuestros puntos débiles, pero como ventaja, nosotros también sabíamos cómo conducirlos. La mayoría de las profesoras judías tenían a sus hijos inscritos en la escuela; así, los alumnos consideraban que nosotros estábamos comprometidos a “quedar bien”.

Hasta 2003, los ciclos escolares estuvieron enmarcados por la misma problemática de cambio de autoridades constante, y enfrentamiento entre los directivos y los docentes. Al final de mi colaboración en esta escuela, ambas direcciones, secundaria y preparatoria, se habían dividido, y el Moré Efraim Tashnaday tomó a su cargo la escuela al iniciar el ciclo 2003-2004. Él no hablaba más que inglés o hebreo, lo que puso una barrera definitiva entre el profesorado mexicano y el director general; además, se cancelaron las coordinaciones por área con excepción hecha de las materias judaicas e inglés.

En el anexo presento un organigrama del Colegio en el que se señala como estaban organizadas las áreas del colegio; sin embargo, dado el tipo de liderazgo de Abraham Farhi, éste nunca se aplicó, ya que toda decisión debía ser tomada desde la Dirección

General de la escuela. Tal es el caso de los exámenes de periodo, que a partir de su llegada teníamos que presentarle para su aprobación³.

3.5 PROBLEMÁTICA DOCENTE

Durante mi labor docente en esta escuela, tuve alumnos que oscilaban entre los 12 y los 19 años de edad. En la comunidad, el ritual de iniciación de las responsabilidades religiosas en los varones, conocido como Bar Mitzva (hijos de la ley), se realiza al cumplir los trece años.

En general esto coincide con su entrada a primero de secundaria; su preparación inicia aproximadamente un año antes, pero se intensifica unos cuantos meses antes de este acontecimiento. Al ser una escuela principalmente religiosa, le dan mucha importancia, por lo que ausencias y malos comportamientos cercanos a esta ceremonia son justificadas por la dirección. Algunos de mis alumnos, celebraban esta ceremonia en Israel, por lo que se ausentaban de dos a cuatro semanas, mismas que estaban justificadas.

En preparatoria, se presenta un evento de gran importancia para la comunidad Askenazí, la “Marcha de la Vida”, se realiza cada año, aproximadamente entre marzo y mayo; esta fecha es variable, ya que coincide con la conmemoración del Holocausto, día que ellos llaman Yom Hashoa, (día del sacrificio), y que recuerda principalmente la caída del ghetto de Varsovia, así como el traslado de los judíos al campo de concentración de Auschwitz.

En este evento, judíos y gentiles de todo el mundo realizan una marcha silenciosa, partiendo de lo que fue el ghetto de Varsovia hacia Auschwitz; para ello se reúnen un mes antes en Alemania, y van recorriendo todos los puntos que, durante el holocausto, funcionaron como centros de aislamiento de la comunidad judía durante la Segunda Guerra Mundial; se realiza esta marcha y se culmina partiendo de Polonia a Israel, en

³ (vid anexo doc. 5)

donde se llega a celebrar el día de la Independencia de Israel que normalmente cae en los primeros días del mes de mayo.

En esta época del año, por lo menos el 20% de los alumnos de segundo de preparatoria faltan a clases, pues ellos son, principalmente, los que asisten a esta marcha; dado que coincide en general con las fechas de evaluaciones del último trimestre de los alumnos, es necesario que los maestros los tengamos evaluados a la mayoría de ellos en esas fechas, por lo que el programa tiene que ser recortado forzosamente.

En mi apreciación como profesional, la enseñanza de la historia, para y por el pueblo hebreo, tiene la finalidad de concienciar a los miembros más jóvenes de la comunidad sobre las persecuciones que el pueblo judío ha sufrido. Cuando llegan a secundaria manejan seis materias de Judaísmo: Torá, Tanaj, Talmud, historia judía, idish y hebreo, el cual se enseña con las finalidades tanto de acceder a la lectura de las escrituras sagradas como de aglomerar al pueblo judío bajo un mismo idioma, (el cuál fue rescatado en el siglo XIX), y generar el deseo de trabajar por Israel.

El idish es un dialecto que se formó en los países de Europa del este, y es básicamente un híbrido entre el alemán y el hebreo; la finalidad al enseñarlo es mantener vivas las costumbres de los judíos originarios de esta zona del mundo. Solamente se les da a los miembros de la comunidad Askenazi, mientras que para aquellos alumnos que están en la escuela, y no pertenecen a esta comunidad, la clase no siempre es obligatoria. Por lo que respecta a las materias de Torá y Tanaj son materias que les imparte el rabino de la escuela o un maestro religioso, en ellas les enseñan a leer e interpretar las Sagradas Escrituras en la Biblia, en antiguo hebreo o arameo.

La materia de historia judía se divide en seis grados, se imparte por primera vez en primero de secundaria y termina en tercero de preparatoria. El primer curso corresponde a la historia antigua, que abarca desde el tiempo de Abraham hasta la caída del segundo templo. El siguiente curso habla de la diáspora judía, que, por el contrario de lo que se maneja en la Historia Universal, para ellos es cualquier momento en el que hayan estado ubicados fuera del territorio palestino, desde el siglo III a. C hasta el siglo XVI.

Durante tercer año estudian la presencia judía en México, elaborando para ellos un árbol genealógico en el que rastrean hasta tres generaciones. En primero de preparatoria estudian la presencia hebrea en Europa desde el siglo XVI, a la Primera Guerra Mundial;

el segundo curso del nivel medio superior, es un curso monográfico sobre la segunda Guerra Mundial, y en su último año de estudios en la escuela estudian todos los movimientos religiosos que hubo al interior de su pueblo, desde los tiempos del segundo templo hasta nuestros días.

Todo este respaldo de conocimiento histórico debió de haber facilitado mi labor docente; sin embargo, esto no fue así, debido a que este conocimiento pretende evitar la asimilación. Según las palabras de las profesoras de historia judía, cualquier persona nacida bajo la ley mosaica tiene la obligación de recordar las persecuciones y más específicamente recordar lo que se vivió durante la Segunda Guerra Mundial, con la finalidad de defenderse de otra posible persecución. Sobre este particular, se enfoca mi aprendizaje y la discusión del siguiente capítulo.

La "Shoá" (Holocausto), es parte de nuestro pasado, como otras catástrofes lo han sido. Nuestro presente y nuestro futuro, no puede emerger, sin ello: la Historia Judía no lo puede ignorar. Ignorar la Shoa es no afrontar la realidad. Nuestra historia judía es un parte intrínseca de nuestra vida judía. No debemos olvidar qué sucedió a nuestro pueblo porque es nuestra responsabilidad que no vuelva a suceder. A menos que meditemos sobre preguntas como "¿Por qué D'os (sic) ha permitido su pueblo elegido sufra?" No podemos construir una fe firme, capaz de confrontar y resistir otras tragedias de la vida. Nuestra teología y nuestra ética, deben someterse a estas experiencias⁴

Como se puede leer en el párrafo anterior, la historia es, para el pueblo hebreo, la aleación perfecta entre la religión y la nacionalidad, que permite a cada uno de sus miembros identificarse y no perderse en el mundo de los "gentiles" o "goyim"⁵; solamente

⁴ Hilda Gotwarb Kife *Análisis de la enseñanza de la Historia Judía en las escuelas de la Red Judía en el D.F.* Tesis de Licenciatura en Pedagogía, Universidad Hebrea de México, 1997 P. 26

⁵ Es importante mencionar que cada vez que escuché este término era en un sentido peyorativo.

recordando las ofensas en contra de ellos, es probable evitar que se desintegre la comunidad, con la asimilación a la vida “común”.

Pero este fenómeno, que para los miembros de la comunidad puede ser positivo por mantenerlos unidos, para los que no somos ajenos a ella podría resultar riesgoso, porque en general manejan rencores y odios ancestrales que no tienen freno alguno, y que sienten totalmente justificados. Como profesora de historia me enfrenté a problemas de esta índole, más frecuentemente de lo que hubiese querido. Este sentimiento, es fomentado por los mismos profesores de la comunidad y algunos rabinos, tal como se puede apreciar, en el siguiente párrafo de la tesis de Hilda Gotwarb, con respecto al pueblo alemán.

Muchos de nuestros conceptos y valores están inexorablemente relacionados a la Shoá, el fenómeno de la guerra, la experiencia de muerte y genocidio, la relación Hombre Dios (sic) el significado de la vida, el significado de la existencia y sobrevivencia judía ¿por qué seguir siendo judío? Miles de alemanes, directa o indirectamente, estaban involucrados en la masacre de judíos. La mayoría de ellos eran seres humanos “ordinarios” ¿Qué los llevó a esta inhumanidad y brutalidad? ¿Qué llevó a esta sociedad a enloquecer, a tal punto que el genocidio llegó a ser aceptado como el patrón a seguir? ¿Existe alguna sociedad que esté inmune a esta locura?⁶

En este texto, parece que el único pueblo perseguido en la historia ha sido el judío. En la comunidad nunca se mencionan persecuciones como la de los primeros cristianos, o la circunscripción de los Palestinos a la franja de Ghaza, con quienes no pueden compartir

⁶ Gotwarb Óp. Cit. pág. 45

las tierras que consideran sagradas. El generalizar el rencor hacia una nacionalidad, aunque aparentemente se tenga motivo, no puede dar otro resultado que aquél que ellos mismos quieren evitar.

En mi realidad como docente, tuve en ocasiones la sensación de que el antisemitismo es fomentado por los ellos mismos. Constantemente traen a la memoria hechos agresivos en contra de su comunidad, cuando escuchan en la radio o la televisión una nota acerca del conflicto árabe-israelí, remarcan las intenciones de las televisoras mundiales de señalarlos como culpables, y se quejan de que ninguna emisora condena un ataque terrorista, pero que siempre se señalan como abuso de fuerza las armas que Israel usa en contra de los árabes.

Esto pone a los jóvenes estudiantes en contacto con todos los hechos históricos de cualquier época, desde una perspectiva tendenciosa y específica, y al estudiar cualquier momento histórico, se remarcan las medidas antisemitas que fueron tomadas en cada época.

Como profesora de historia, uno de mis principales esfuerzos estuvo en mantener la claridad de los hechos históricos y presentarlos ante mis alumnos con toda la objetividad posible; sin embargo, cuando se los presentaba, ellos ya tenían una visión particular del tema, como ejemplo, a continuación describo la reacción de mis alumnos ante temas determinados.

PRIMERO DE SECUNDARIA.

En el caso de primer año de secundaria, el programa abarcaba temas como la evolución de la especie humana o el surgimiento del Cristianismo y el Islam. Ante estos temas, que se oponen a sus creencias, las reacciones en las diferentes generaciones dependían, básicamente, de la cantidad de alumnos religiosos ortodoxos que tuviera en ella.

Ante la evolución, la posición generalizada fue rechazarla categóricamente, ya que era imposible que conciliaran la realidad científica con el mito (o realidad en su percepción) del relato bíblico de la creación. En cuanto a las religiones monoteístas, la única que pude exponer, no sin disgustos y correcciones a los datos en los libros de texto,

fue el Judaísmo. El Cristianismo, generaba en ellos un cuestionamiento permanente, ya que su origen parece estar vinculado íntimamente a su religión. En este sentido detecté en todas las generaciones los siguientes intereses al respecto:

a) ¿Qué elementos encontramos los cristianos en la personalidad de Jesús de Nazareth para otorgarle la calidad de mesías?

b) ¿Cómo podemos (los cristianos) creer que un ser humano es Dios? (No conciben el concepto de “acto de fe” en cuanto se relacionan con seres humanos)

c) ¿Por qué se dice que el Cristianismo es una religión monoteísta, si se adoran ídolos (imágenes), de más de un santo?

c) ¿Por qué el mundo cristiano sigue “acusándolos” de haber matado a Jesús?

Para un judío, la concepción de imagen e ídolo es la misma, implica insertar a Dios⁷ en la naturaleza, por lo tanto, es una religión pagana. Ellos consideran que el simple hecho de arrodillarse ante una imagen es idolatría, pues el hincarse implica la absoluta sumisión al creador, por eso ninguno de ellos se arrodilla delante de persona o cosa.

En cuánto al Islam, consideraban que es una religión que está más cercana a la verdad espiritual, ya que tampoco admite imágenes en sus ritos, pero, de ninguna manera quieren oír algo sobre ella pues consideran que: “no vale la pena estudiar una religión que justifica el asesinato de judíos con una guerra santa”.

En la siguiente generación (2000- 2001), me encontré ante un grupo de treinta alumnos, diecisiete varones y trece mujeres, de los cuales el 50% eran religiosos. Además, el tener a un director israelita, con ideas religiosas más extremistas que la directora anterior, me enfrentó a un problema con la institución, recibí la orden específica de elaborar mi programa bajo la “asesoría” del rabino de la institución en los temas antes mencionados, lo que inscribió un discurso específico en mi programa para estos temas.

En el caso de la evolución, la explicación que conciliaba la ciencia con la religión era que la creación se había dado en un mundo ya maduro, que había pasado ya por otros

⁷ Es importante mencionar que un judío jamás va a escribir el nombre de Dios completo, pues para ellos es convocarlo y someterlo a la voluntad del hombre, lo cual es considerado como blasfemia

procesos, que nadie sabíamos qué tiempo “humano” abarcaba un día divino. Por lo que respecta a la enseñanza de las religiones, a partir de ese momento lo único autorizado para presentarles a los estudiantes fue el siguiente cuadro sinóptico:

RELIGION	DIA SAGRADO	LIBRO SAGRADO	FUNDADOR	CREENCIAS
Judaísmo	Sábado	Torah	Abraham y Moisés	Hay un solo dios y ellos son el pueblo escogido
Cristianismo	Domingo	Antiguo y Nuevo testamento	Jesús de Nazaret Simón Pedro y Pablo de Tarso	Hay un solo dios dividido en tres personas y el hijo vino a reconciliar al mundo con Dios Padre
Islam	Viernes	Corán	Mahoma	Hay un solo dios llamado Alá y Mahoma es su profeta

SEGUNDO GRADO

En el segundo curso de Historia Universal solamente existía un tema problemático, la Segunda Guerra Mundial y el nazismo; la petición de la directiva del colegio fue muy clara, enseñar a detalle las teorías antisemitas del nazismo y tomar la posición que ellos toman ante estos hechos históricos. Pude comprender fácilmente esta posición; sin embargo, en mí generó conflicto este hecho, ya que consideraba importante que conocieran todas las implicaciones de la Segunda Guerra Mundial, como un proceso inmerso en conflictos de poder imperialista e intereses económicos, más que de superioridad racial en sí mismo.

Aunque la dirección no me limitaba en este tema, los alumnos sí lo hacían; para ellos, este proceso solamente implicaba un intento de destrucción total hacia su pueblo, y era imposible que vieran cualquier otra faceta del conflicto. Me preguntaban constantemente por que ningún país levantó una protesta en contra de lo que sucedía en los campos de concentración, aunque están más que conscientes que la Cruz Roja internacional realizó inspecciones, la califican como cómplice del Tercer Reich, ya que, según ellos, era imposible no ver lo que estaba ocurriendo, hacen esta misma consideración para la Iglesia Católica.

Mi posición como docente, fue complicada, pues no podía minimizar todos estos sentimientos, alimentados por el rencor y el deseo constante de no olvidar esta experiencia, pero también, tenía que generar conciencia de que el pueblo judío no fue la única víctima de este proceso, su argumento principal es “murieron seis millones de judíos en los campos de concentración alemanes”.

En seguida, me permito transcribir una “discusión”, que se presentó en el último año de mi desempeño como docente al intentar exponer la Guerra en el Pacífico. El alumno al que hago referencia es hijo de la profesora de Historia judía de primero de secundaria, licenciada en Historia por la Universidad Iberoamericana, por lo que mi alumno estaba hablando con conocimiento de causa, además de que él, participaba en los concursos de conocimientos sobre la Biblia y el Sionismo:

“Alumno: “Ana ¿Cómo puedes decir que la “Shoa” no es la parte más importante de la Segunda Guerra Mundial?”

Profesora: “No estoy diciendo eso, lo que estoy diciendo es que la “shoa”, no es la única parte importante de la Segunda Guerra Mundial, además, es consecuencia de la guerra, no al revés. Los judíos fueron perseguidos en medio de un conflicto que permitió que esto ocurriera, pero no se desató el conflicto para o por perseguir a los judíos. Las guerras sacan lo peor de los seres humanos.”

Alumno: De todos modos murieron seis millones de judíos.

Profesora: En medio de veintidós millones de muertes.

Alumno: Pero es que esos seis millones murieron simplemente por el hecho de haber nacido judíos. Fue la primera vez en la historia en la que nos persiguieron sólo por lo que éramos.

Profesora: Y los otros dieciséis, simplemente murieron por haber estado en el lugar equivocado”.

Como se puede apreciar en el diálogo anterior, este tema estaba cargado de sentimientos y resentimientos. Cada uno de ellos se percibe como parte de aquellos perseguidos, ofender a un judío implica ofender a toda la comunidad judía mundial. Así, era necesario tener mucho cuidado al manifestar mis ideas, ya que una expresión mal interpretada no solamente podía lastimarlos, sino ser tomada como si yo fuera antisemita, lo que generaría inmediatamente mi despido. Durante mi estancia en la escuela, tres maestros fueron despedidos por esta razón.

Es importante recalcar que este diálogo fue mucho más extenso, que se habló de la persecución a los negros, gitanos y homosexuales, de la cual ellos tenían conocimiento, pero no conciencia. Por agrias que fueran las discusiones en los salones, estas diferencias se borraban una vez que terminaba la clase. También se habló de los campos de concentración en China y Japón donde las víctimas eran europeos de cualquier religión. Para este tema utilicé dos películas, “El Imperio del Sol” y “Más allá de las Cenizas”, ambas hablando de la guerra en el Pacífico.

Tengo que reconocer que el haber convivido con ellos durante tanto tiempo, generó en mí un sentimiento de simpatía muy arraigado, que me limita al tratar de narrar todo lo ocurrido, en mi desempeño profesional, en la Escuela Israelita Yavne. Sobre todo en lo que respecta al curso de Historia de México durante el ciclo escolar, 2001-2002, en

quinto de preparatoria y la posición de algunos alumnos ante la nación mexicana en la generación 2003-2004 de primero de secundaria.

TERCER AÑO.

Tanto en tercer año de secundaria, como en segundo de preparatoria, con los programas correspondientes a Historia de México, los alumnos manifestaban un desinterés absoluto por la Historia de esta nación, a la cual muchos de ellos no sienten como propia. En las dos generaciones mencionadas, particularmente tuve alumnos que, lejos de sentirse identificados o por lo menos cómodos con la idea de ser mexicanos, se sentían avergonzados y que tendían a denigrar y a menospreciar a México. La mayoría de estos alumnos tenía la opción de tomar otra nacionalidad. Más de una vez expresaron el deseo de hacerlo.

Durante el ciclo escolar 2001-2002, la generación que estaba en segundo de preparatoria, se negaba constantemente a tomar la clase de Historia de México, aprovechando que bajaban del rezo, la clase iniciaba a las 8:00, y que les eran concedidos 20 minutos después de que salieran del templo para desayunar, llegaban al salón cerca de las 8:40, dejando solamente 20 minutos efectivos de clase, mismos que se tardaban en acomodarse, sacar material, etcétera.

En la etapa prehispánica mostraron un poco más de interés, pero a partir de la colonia el rechazo fue claro, pues manifestaban, primero, que en México nunca habían sido bien aceptados, que durante esta época la Inquisición había condenado a varios "marranos"⁸, y por otra parte que México es un país que no sabe aprovechar todo lo que tiene, y que por eso somos tercer mundistas y pobres. Al ir avanzando más en el programa su resistencia a que se les diere clase fue más patente, por lo que solucioné el problema, dándoles resúmenes de cada periodo estudiado y elaborando cuestionarios para que ellos

⁸ Así les llaman a los judíos de origen sefardí que por permanecer en territorio español se convirtieron pero que no renunciaron a las prácticas de la Religión.

investigaran las respuestas para los exámenes de periodo. No fue la solución ideal, sin embargo, logré que tuvieran la información que el programa marcaba, aunque dudo que tuviese significado para ellos.

Creo importante resaltar que, si bien dentro de la comunidad se intenta inculcarles cierto respeto y agradecimiento hacia México, no es su principal objetivo. De hecho, durante último ciclo que laboré en la escuela, 2003-2004, se realizaron cinco ceremonias cívicas, en fechas más importantes las que se conmemoraban, por si se daba el caso de una inspección. Las ceremonias se celebraron en las siguientes fechas: 15 de septiembre, 20 de noviembre, 5 de febrero, 21 de marzo y 5 de mayo, mismas que estuvieron a mi cargo.

Durante la ceremonia, se cantaban los himnos nacionales de México e Israel, y sólo participaban en ellas primaria y secundaria; las escoltas eran improvisadas y en general solamente se formaban para la ceremonia de clausura de sexto año, por lo que en secundaria, la escolta que llevaba la bandera estaba formada por alumnos de primer año de secundaria.

Fue en uno de los ensayos de la escolta, para alguna de estas ceremonias, en la que se presentó una de las dificultades más importantes que tuve en la Escuela Israelita Yavne. Al llamarle la atención a una de mis alumnas de primero de secundaria por estar jugando cuando le debían entregar la bandera, la niña expresó su desinterés en hacer honores a un país tan “chafa” como México. Entablé una discusión con ella, lo cual no dejo de reconocer que estuvo mal, pero ella continuó insultando al país. Lo único que acerté a decir era que no valía la pena discutir con ella ese asunto. Esto fue interpretado por la dirección y sus padres como una ofensa para mi alumna, por lo que se me advirtió que ese sería mi último año en la escuela.

Nunca se logró un orden, por lo menos mediano, en estas ceremonias, ni aun con la presencia de las más altas autoridades de la escuela, que durante los 4 primeros años de mi labor docente sí se presentaban dichos eventos, pero Efraím Tashnaday siempre evitó asistir, a menos que se tratara de una celebración de orden religioso judío, como es el caso de la conmemoración del holocausto, del día del soldado caído o la Independencia del Estado de Israel.

En cuanto a la diversidad cultural que se presenta en México, y en referencia a los pueblos indígenas y sus aportaciones a la vida de nuestro país, está por demás decir que su importancia se reduce a la presencia de personas provenientes de estos pueblos como servidumbre en su casa, pero que en general las menosprecian, en el mejor de los casos, o expresan su rechazo a ellas abiertamente.

Todas estas circunstancias determinaron mis cursos de Historia de México, como cursos planos llenos de datos y fechas sin mayor discusión o interés de su parte, por lo que era una clase relativamente sencilla y aburrida. En pocas ocasiones logré despertar su interés y polémica, como eran los temas de la invasión Norteamericana, las pérdidas de los territorios, y el desarrollo del país durante y después del Porfiriato.

Quiero resaltar que los problemas serios de rechazo hacia México se presentaron en dos generaciones únicamente, y que si bien al resto de mis alumnos no les interesaba la historia, sí les interesaban la política y el manejo económico del país sobre todo en la época actual. Durante las elecciones presidenciales del 2000, la preocupación principal de mis alumnos era que cambiara el partido en el poder, pues para ellos el PRI mantenía el statu quo de la comunidad judía, garantizando la estabilidad económica para sus negocios y la libertad religiosa para sus prácticas.

Por otra parte algunos grupos, mostraron interés en visitar algunos espacios arqueológicos o monumentos históricos mexicanos, si bien no se pudo concretar ninguna visita debido a que no se reunían las condiciones adecuadas de seguridad y logística (alimentación) que permitiera este tipo de visitas guiadas por mí, tampoco era posible que se visitaran monumentos virreinales, los cuáles en su mayoría son Iglesias, pues no podían entrar a ellos siendo judíos. Esto limitó todavía más el interés de mis alumnos en la clase

Las discusiones de los eventos actuales y su comparación con eventos pasados, como el cambio de un partido de centro a un partido de derecha, o el surgimiento de una figura como López Obrador y su controversia constitucional por el cambio de horario, fueron las herramientas más útiles que encontré para retomar momentos históricos, como el surgimiento del juicio de amparo y el análisis de las leyes de Reforma, por ejemplo.

3.6 EVALUACIÓN

En el caso de los estudios incorporados a la Secretaría de Educación Pública, los alumnos, con el simple hecho de aparecer inscritos en la lista, ya obtuvieron el 50% de la calificación, y solo les resta obtener el otro 50%, lo cual en realidad no es complicado, pues según las políticas de la escuela, un estudiante que haya presentado cuaderno de apuntes y tareas regularmente durante el ciclo escolar, y que obtenga una calificación reprobatoria mayor a 5.0 (cinco) puede, a criterio del profesor, obtener la calificación mínima aprobatoria, ya sea en periodo ordinario o en examen extraordinario de recuperación, de esta manera, la mayoría de los alumnos es aprobada.

Parece ser una consigna, en el nivel secundaria, el abatir los índices de reprobación, aunque para ello las calificaciones que se asienten en las boletas no reflejen realmente el nivel de aprendizaje de los alumnos; tal es el caso de la Escuela Israelita Yavne, más por política interna que por lineamiento de la SEP.⁹

Al entregar calificaciones teníamos que pasar revisión por parte de la dirección, con Amada Beer o Abraham Farhi; si el índice de reprobación era mayor al esperado en cada grupo, considerando el grado de dificultad de cada materia. En el caso de historia, esta cantidad no debía de exceder a más de dos alumnos por grupo, nos sentábamos a comentar cada caso en particular y era “recomendado” por la dirección el que se permitiera a los muchachos hacer un trabajo especial para alcanzar los puntos que le faltaban para aprobar la materia.

En mi materia, esto solamente fue necesario dos veces, ya que en realidad el índice de reprobación existente era muy bajo, y el promedio por grupo oscilaba entre el 8.0 (ocho) y 8.2 (ocho punto dos), lo cual creo que era bastante aceptable.

Las evaluaciones se realizaban de manera bimestral por medio de un examen escrito que no podía tener un valor menor a 40% ni superior al 60%; también era necesario

⁹ Es importante mencionar que en los lineamientos que la SEP envió para los EER, en el presente ciclo escolar se menciona la posibilidad de tomar en cuenta la guía de estudio para aprobar a los alumnos

evaluar tareas, las cuales no podían tener un porcentaje menor al 10 % ni mayor al 20%, al igual que tareas y cuaderno, por disposición de la dirección, por lo que yo elegí el punto medio y calificaba con el siguiente porcentaje: Examen 40%, cuaderno, tareas y participación, cada una 20%, para formar un 100%.

Para el rubro de participación, que es absolutamente subjetivo, medía estas participaciones por clase, al hacer preguntas sobre la clase anterior, de tal modo que todos los alumnos tuviesen la misma oportunidad de participar, de manera medida y controlada, por lo menos 5 veces al mes, a lo que, dependiendo de la calidad de sus respuestas, otorgaba una calificación en una escala del 5 al 10.

En cuanto a las evaluaciones por escrito, eran previamente aprobadas por la dirección y no debían tener más de 40 reactivos por evaluación; normalmente nos pedían que los exámenes fueran diseñados tomando en cuenta los diferentes niveles del proceso enseñanza aprendizaje, es decir, conocimiento, razonamiento, comprensión, abstracción y producción. Aunque no tenía la preparación adecuada para hacerlo, siempre conté con la valiosa ayuda de Amada Beer, y ella me orientó en este proceso, de modo que creo que los exámenes que elaboré el último ciclo escolar son bastante más consistentes que los que elaboré en periodos anteriores. En el anexo agrego algunas de mis evaluaciones elaboradas en el último ciclo escolar con sus respectivas claves.

3.5.2 TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN Y RECURSOS DIDÁCTICOS

Uno de los objetivos de las materias del área humanística en el nivel medio básico es la producción de textos a través de la investigación metódica de un tema, y son los profesores de historia, geografía, educación cívica y ética y español los encargados en desarrollar en los adolescentes estas habilidades. Tarea nada fácil, dado que la mayoría de los estudiantes tenía cada vez más acceso a la información cibernética y menos costumbre de leer, por lo que se complica cada vez más el pedir a los alumnos una redacción auténtica y coherente, pues solamente copiaban los resultados de su búsqueda y la investigación estaba hecha así en su totalidad, anulando toda posibilidad de aprendizaje en este proceso, como no sea el del uso de las herramientas cibernéticas a su alcance.

En un intento por hacer que los jóvenes se enteraran de la información que nos entregaban, se impuso como requisito que a cada uno de los trabajos se anexaran 20 preguntas relacionadas con el tema, con sus respectivas respuestas, y que además se adjuntaran comentarios y conclusiones, los cuales nunca fueron más profundos que: “me gusto mucho el tema porque.....” o “Me parece importante saber de.....”.

Para enfrentar el reto de generar interés en mi materia y lograr que los alumnos profundizaran en los temas, aproveché algunas películas producidas por Hollywood, tal es el caso de la película “Troya” o “Alejandro Magno”, que si bien tienen graves errores históricos, por lo menos nos permiten una gráfica parecida al tiempo en el que esto ocurría, permitiendo al alumno ver algo concreto en una materia en la que la gran mayoría del tiempo no podemos lograr.

Para utilizarlas como material didáctico, les pedía que corroborar qué datos eran ciertos y cuáles no. Así, me funcionaron de manera adecuada para que mis alumnos se hicieran una idea de lo que ocurría en épocas pasadas

CAPITULO IV. EL USO DE LA HISTORIA EN LA COMUNIDAD JUDÍA

Al dar clases en la Escuela Israelita Yavne, fui testigo del uso del discurso histórico como medio para amalgamar a un pueblo, que se ha identificado como nación a pesar de no tener un territorio. Al cuestionarme sobre este tema, generé la hipótesis de que esta cohesión dependía de dos elementos: su conciencia social y el uso de la historia. De tal modo, se hizo necesario reflexionar sobre la construcción del discurso, sus elementos, y cómo puede cubrir las necesidades de una colectividad.

4.1 ELEMENTOS ESTRUCTURALES DE LA HISTORIA.

La construcción histórica es la elaboración de un discurso, el cual se escribe desde un punto de vista específico, apuntalado por la realidad del historiador y el mundo que lo rodea. Esto permite que el discurso histórico sea un medio para insertar, justificar y mediar entre un hecho y su entorno social, y no se debe perder de vista que se trata de una relación de dos vías el sujeto de la historia, el hecho histórico y el enunciante o autor que lo describe.

El discurso como práctica, en su doble dimensión de proceso social y de enunciación lleva a hablar del sujeto que produce el discurso y de las condiciones dentro de las cuáles realiza su trabajo por una parte y por otra del sujeto de la enunciación¹.

Para mí, la historia es un código de hechos que no hablan por sí mismos, exactamente ésta es la función del enunciante, interpretarlos desde el medio en el que este último se

¹ Ricardo Costa L, *El discurso como práctica; lugares desde donde se escribe la historia*, Argentina 2001 pág. 9

encuentra. Establecer las relaciones entre los personajes que realizaron los hechos y el contexto en el que estos se llevaron a cabo, depende a su vez de la interpretación de la realidad que haga el individuo que los relaciona, respondiendo a la necesidad de explicar y justificar el entorno en el que se desarrolla.

De distintas formas, lo que los historiadores han querido hacer es siempre la historia, o bien de la humanidad o bien del espíritu humano, sea en su totalidad, sea en un trozo de tiempo determinado².

El hacer historia es una necesidad intrínseca de la sociedad. La narrativa responde tanto a esa necesidad como al interés personal de cada enunciante o historiador. Aunque una obra sea descriptiva, el autor siempre refleja su interpretación de la realidad, además esta misma tiene una intencionalidad que depende en muchos sentidos del contexto en el cual se desenvuelve. A este respecto, Michel Foucault nos dice que “la relación del texto con el autor, es la manera como el texto apunta hacia esa figura que le es exterior y anterior, al menos aparentemente.”³

El “yo” podrá definirse como historiador, cronista, novelista, poeta, etc. Y, en cada caso, su modo de enunciación específico se relacionará con las normas establecidas por las instituciones en las que se inscribe: la reproducción de un *Statu quo (sic)*, la innovación parcial o, incluso, la construcción de un campo disciplinar nuevo... Así, por ejemplo, si el modo legítimo de hacer historia se basa en el recurso al documento, la escasa presencia de citas ajenas... apenas comenzado el relato, permite pensar, al menos a título de hipótesis, en un enunciator que se construye como figura de un poder tal que puede prescindir de esas normas⁴.

Quién relata la historia es un intermediario entre los hechos y el conocimiento social de los mismos, es traductor de un código, que solamente puede ser interpretado desde una

² Ignacio Ellacuría, *Filosofía de la realidad histórica*, Madrid, 1991 pág. 141

³ Michelle Foucault “Más allá del bien y del mal” en *Microfísica del poder*, 2ª ed. Trad. Silvia Varela, España 1979 pág. 12

⁴ Costa óp. cit. Pág. 27

intencionalidad marcada tanto por el medio en el que se desenvuelve el relator, como la forma de relacionar los hechos entre sí. No puede olvidarse la existencia de un sujeto, que es el que es el agente generador de un hecho histórico, que, al igual que el enunciante, está determinado por elementos extrínsecos.

El sujeto de la historia, está definido por el medio que lo circunscribe, no hay que olvidar que siempre está inmerso en colectividades y procesos que lo afectan. Por lo tanto al tratar de explicar la participación del sujeto en un hecho histórico, se tiene que tomar en cuenta su relación con este exterior.

Como viviente, el hombre se halla entre cosas, externas e internas, que los mantienen en actividad constante y primaria; el viviente es así constitutiva actividad. El viviente está colocado entre las cosas, tiene su *locus(sic)* pero al mismo tiempo está dispuesto o situado en determinada forma frente a ellas, pero de modo que su situación se apoya en su colocación. El viviente, así colocado y situado, se halla en un estado vital. Las cosas, entre las cuales está el viviente, modifican el estado vital y a esa modificación responde el viviente, con lo que adquiere un nuevo estado⁵.

Al estar en relación con su medio, el sujeto interactúa con todos los elementos que lo rodean, uno de esos elementos es la sociedad, la cual tiene un papel particular en la construcción, no sólo del discurso histórico, sino del hecho en sí mismo. Para definir la importancia que lo social tiene en este construir humano, tenemos que definir el término sociedad y entender que la primera instancia de la sociedad es el sujeto, y toda relación surge de él mismo. Como tal definamos al sujeto, su entorno y su efecto en la historia de la siguiente manera:

Es un hecho que en la historia intervienen personas y es un hecho que en la historia interviene la sociedad como tal con los grupos sociales, instituciones etc. Efectivamente, si tomamos como primera aproximación una descripción de la historia como aquello que le ha sucedido a la humanidad, es

⁵El acuri ía, óp. Cit. pág. 167

claro que en la historia intervienen, tanto las personas como la sociedad. Aunque el "como" de su intervención sea una difícil cuestión, el hecho no puede ser negado, al menos en el arranque de su planteamiento.⁶

Estoy convencida de que es prácticamente imposible hablar de historia sin hablar de sociedad, y tampoco es factible eliminar el concepto individuo, del discurso social, al cual debemos considerar como un ente biopsicosocial. Esto implica que al relacionarse en sociedad cada uno de estos aspectos debe ser considerado, por lo que se puede decir que "la sociedad es una de las formas fundamentales más ampliamente difundidas de la auto-organización de los sistemas vivos desigual y diversamente desarrollada"⁷. Del individuo debemos decir que:

El hombre es, ante todo, un modo de estar en la realidad, una unidad primaria que se enfrenta con las cosas y consigo mismo como realidad el hombre tiene una forma primaria y unitaria de enfrentarse con las cosas... De ahí que el hombre no solo "haga" y "se haga" sino que "realiza" y "se realiza", se va realizando se hace realizándose. Desde este punto de vista de la realidad y la realización debe enfocarse el problema especie sociedad⁸.

Los individuos de la especie humana desarrollan un alto sentido de autoconciencia, sin que esto repercuta en el sentido de identidad, (entendiendo esta como igualdad), por eso, a pesar de que existe cierta unidad entre ellos, no es necesariamente estática o pacífica:

La relación individuo-sociedad es una tarea dinámica, es una praxis. La consideración de la sociedad desde lo que es

⁶ El acurría, óp. cit. pág. 141

⁷ E Morin *El paradigma perdido: el paraíso olvidado, ensayo de bioantropología*. Barcelona 1974 p. 35

⁸ El acurría pág. 162

La especie no nos dice todo lo que es la sociedad. Pero la especie es un dato esencial de la sociedad⁹.

Para definir sociedad a partir del sujeto, ha de establecerse la relación con lo externo, con el otro “yo”, y eso nos lleva al terreno de lo público y lo privado, en el entendido que lo privado se mantiene en el rango de la individualidad y lo público en el rango de la sociedad, aunque ambos se afecten mutuamente.

El problema de qué es lo primero, la sociedad o el individuo, es como el del huevo y la gallina. Ya se le trate como interrogación lógica o histórica no puede formularse respuesta alguna que, de una u otra forma, no haya de ser impugnada con una afirmación opuesta, igualmente parcial. La sociedad y el individuo son inseparables: son mutuamente necesarios y complementarios, que no opuestos¹⁰.

Algunos expertos (Durkheim y Rousseau entre ellos), consideran que la sociedad es un ente que conforma una suerte de cuerpo, y las relaciones que se forman son las “partes” de éste (consideremos éstas como individuos y clases). La conciencia social, como parte mental de este ente, es la que da cohesión a la sociedad.

Estudiando lo social desde el concepto de cuerpo social, queda por preguntarse si este cuerpo tiene algo así como conciencia, en cuyo caso debería hablarse de una conciencia social o colectiva. Rosseau hablaba, lo acabamos de ver, de una voluntad general, que está por encima de la voluntad de todos, aunque sin precisar el carácter real de esa

⁹ *Ibídem* pág. 166

¹⁰ *Ibídem* pág. 162

voluntad, y hacía de ella la objetivación del pacto social y con ello el vínculo mismo de la unidad social¹¹.

Para concluir, debemos considerar que la percepción histórica depende de los individuos que a su vez están determinados por su entorno social y las expresiones culturales que lo conforman.

4.2 LA TEMPORALIDAD DE LA HISTORIA.

Otro elemento importante dentro de la construcción del discurso es la concepción del tiempo histórico, el cual nos dota de un marco de referencia indispensable para cualquier investigación o narración histórica dándonos perspectiva a corto, mediano o largo plazo. Sergio Bagú define el tiempo histórico de la siguiente manera: “La realidad social es coyuntura pero también permanencia. El tiempo es la permanencia de la realidad social. Es la Historia como proceso creador de lo humano”¹².

Así se dan tres dimensiones para la existencia histórica de la sociedad:

1.- Los hechos o procesos sociales iniciados hace mucho tiempo y los iniciados hace muy poco (corto y largo plazo).

2.- Los que ocurren en su totalidad en una superficie muy reducida, otros en lugares distantes entre sí, pero de todos modos interrelacionados, o independientes.

3.- Algunos que se desarrollan a un ritmo muy lento y otros a ritmo vertiginoso.

El tiempo histórico es un concepto externo al hombre mismo, tal como lo presenta Collingwood, aunque es a partir de la autoconciencia del hombre que éste es generado:

¹¹ *Ibídem* pág. 208

¹² Radku García, “Introducción” de Identidad en el Imaginario nacional, reescritura y Enseñanza de la Historia. México, Benemérita Universidad de Puebla, Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades, 1992 pág. 21

El tiempo es generalmente figurado o imaginado por otros en una metáfora, como una corriente o algo en movimiento continuo y uniforme. Cuando intentamos pensar en esas metáforas, resultan muy desconcertantes. La metáfora de una corriente no significa nada a menos que signifique que la corriente tiene orillas en relación al tiempo, resulta imposible decir que el lapso o proceso del tiempo está en relación con alguna otra cosa que no procede ni avanza pues esa otra cosa solo puede ser *ex hypotesi* otro tiempo un tiempo que permaneciera estacionado en lugar de avanzar¹³.

Al ser resultado de la conciencia humana, el concepto del tiempo es algo relativo, está inserto en un contexto cultural específico, que define todas estas categorías dependiendo de su concepción del hombre. Podría decirse que el tiempo es un producto o de la Historia o de las creencias del hombre.

Para dominar el tiempo y la historia y para satisfacer las propias aspiraciones a la felicidad y a la justicia o los temores frente al engañoso e inquietante concatenarse de los acontecimientos, las sociedades humanas han imaginado la existencia, en el pasado o en el futuro, de épocas excepcionalmente felices o catastróficas y a veces han inscripto estas épocas antiguas o recientes, en una serie de edades según un cierto orden¹⁴.

¹³ Collingwood óp. Cit pág. 76.

¹⁴ Ibídem pág. 133

Según Le Goff¹⁵, debemos entender que el factor tiempo, y lo que se incluye en su explicación, responde a una funcionalidad específica, a una explicación de una realidad localizada en el centro de una comunidad, tal como yo lo percibí en la comunidad judía con la que trabajé.

Es necesario aclarar que el tiempo histórico es independiente del tiempo vital, y que en muchos casos es inconmensurable para un ser humano, por lo que se rige en el tiempo del abstracto. En la mayoría de los casos, la historiografía da cuenta de hechos, que gran parte del conglomerado social no puede recordar de forma directa y se depende de la memoria, la cual, si bien tiene un aspecto individual y psicológico, también tiene un aspecto social y étnico, que es el origen de la historia.

Jacques Le Goff cita a Leroy Gourhan para definir la memoria: "No es una propiedad de la inteligencia, sino la base, cualquiera que sea, sobre la que se realizan las concatenaciones de los actos ¹⁶". Aunque ésta última, no necesariamente es Historia, sí es un componente principal en ella, para Collingwood la diferencia es muy clara:

La historia y la memoria son cosas totalmente **distintas**, pero tienen esto en común: que, en cada caso, el objeto es el pasado. Las diferencias entre ellas son que la memoria es subjetiva e inmediata, mientras que la historia es objetiva y mediata. Al llamar *subjetiva* a la memoria quiero decir que su objeto siempre es algo que nos ha ocurrido a nosotros o en nuestro círculo de experiencia.¹⁷

¹⁵ Jacques Le Goff, *El orden de la Memoria, El tiempo como Imaginario* Barcelona, Paidós Básica, 1991 192 p.

¹⁶ *ibídem* pág. 1

¹⁷ Collingwood *op. cit.* pág 454

Sin embargo, encontré en Le Goff un argumento más parecido a lo que conocí de la historia judía:

Nadel distingue, a propósito de los nupes de Nigeria, dos tipos de historia: por un lado la historia que él llama objetiva, y que es la serie de hechos que buscamos, describimos y establecemos sobre la base de ciertos criterios "objetivos" universales que observan sus vínculos y su sucesión" y por el otro la historia que él denomina "ideológica" y que "describe y ordena tales hechos sobre la base de ciertas tradiciones consolidadas". Esta segunda historia es la memoria colectiva que tiende a confundir la historia con el mito. Y tal "historia ideológica" se dirige preferentemente a los principios del reino...¹⁸

Podemos entonces decir que la historia es un fenómeno paralelo a la memoria aunque, como expongo más adelante, para la comunidad judía son líneas adyacentes. La diferencia entre una y otra es el ordenamiento de los hechos de acuerdo al criterio del historiador, y esto es relativamente reciente, en la medida que al ser humano le fue urgente tener una visión más ordenada del pasado.

Los hechos históricos son atemporales y discontinuos hasta que se los entreteje en historia. Nosotros no experimentamos un flujo de tipo, sino solamente una sucesión de situaciones y acontecimientos. Gran parte de la comprensión histórica permanece casi tan vaga como la memoria desde el plano temporal, carente de fechas o incluso de secuencias. En las narrativas orales, la especificidad temporal se da muy poco: con pocas oportunidades de reflexionar o comparar, los narradores y

¹⁸ Le Goff óp. cit. 137

Los oyentes pasan por alto o alteran las distancias temporales¹⁹.

En conclusión, los hechos históricos insertados en la memoria colectiva de un pueblo dependen de la interpretación de los hechos del pasado que una sociedad genera “el conocimiento histórico es por su naturaleza consensuado”²⁰ Es entonces, a partir de la interpretación, y no de los hechos mismos, que surge el discurso histórico, y cuando éstos ya tienen un orden, ya no es simplemente un fragmento de memoria colectiva, sino una consecución de hechos históricos:

El conocimiento histórico también se diferencia de la memoria en que nos dice algunas cosas sobre el pasado que los que vivieron en aquel tiempo no llegaron a conocer. Claro que, así mismo, los recuerdos transformados por el tiempo inventan y descubren nuevos hechos; igual que las historias, los recuerdos repasan el pasado con una percepción retrospectiva que pertenece al presente. Sin embargo mientras que la memoria rara vez se revisa de modo consciente, los historiadores reinterpretan el pasado a través de las lentes de acontecimientos e ideas posteriores. Tanto la historia como la memoria engendran un nuevo conocimiento, pero solo la historia se propone hacerlo así de un modo intencionado.²¹

Esto está confirmado por Carr:

Solía decirse que los hechos hablan por sí solos. Es falso por supuesto. Los hechos sólo hablan cuando el historiador

¹⁹ David Lowenthal, *El pasado es un país extraño*, Madrid, 1988
pág. 320

²⁰ *Ibídem* pág. 312

²¹ *Ibídem* pág. 312

apela a ellos: él es el que decide a que hechos se da paso y en que orden y en que contexto.²²

Es necesario remarcar lo que dice Lowenthal acerca de la intencionalidad del análisis histórico, pues la utilidad de la historia es el autoconocimiento del hombre como sociedad, y por ende, como individuo dentro de esta última. Toda sociedad busca en su historia respuesta a su razón de ser.

Tal es el caso del pueblo hebreo. En mi experiencia docente en la Escuela Yavne, comprendí que la explicación de su realidad presente y pasada, está dentro de su Historia, la cual, comprobable o no, sigue siendo validada por la comunidad, que es finalmente quien tiene que interpretarla.

Los judíos tienen una conciencia histórica particular, así en el tiempo, como en la localización de los hechos históricos, pues lo que para los gentiles son simples narraciones de un imaginario, para ellos los hechos bíblicos adquieren calidad de Historia y son explicados de igual manera, en referencia a su propio código de tradiciones.

Debido a que no coinciden con la división tradicional de la historia (prehistoria e historia), pues no existió un periodo evolutivo, ellos ubican el inicio de la historia con la expulsión de Adán y Eva del paraíso. Así que en algunas ocasiones tratando de dar un contexto histórico a sus conocimientos, me preguntaron si yo creía que el periodo neolítico era el tiempo que transcurría entre Adán y Eva y Noé, respondí que era probable, dadas las características sociales descritas en la Biblia.

De esto surge una discusión importante: ¿Qué sí es y que no es un hecho histórico?, tomaré la definición de Carr:

Según el punto de vista del sentido común existen hechos básicos que son los mismos para todos los historiadores y que constituyen, por así decirlo la espina dorsal de la historia. Los llamados datos básicos, que son los mismos para todos los historiadores, más bien suelen

²² Edward Carr óp. cit. pág. 15

pertenecer a la categoría de materias primas del historiador que a la historia misma.²³

Así ocurre cuando un historiador se hace cargo de organizar el discurso, pero ¿qué pasa si por el contrario, la historia no es un discurso elaborado por un individuo o un grupo de individuos, que dan sentido a la memoria, de forma aparentemente objetiva?. ¿Qué pasa si es la sociedad, el pueblo, el sujeto de la historia, el que la toma para sí, la interpreta, la escribe y la forma, para dar un rostro a su pueblo? La historia cotidiana se convierte en el estudio del pasado para buscar una identidad y validar la cohesión de un grupo específico. La identidad del pueblo judío reside en su conciencia histórica. En esto se centró mi aprendizaje de la historia en la comunidad judía, la elaboración de su conciencia histórica como medio de cohesión comunitaria.

4.3 LA CONCIENCIA HISTÓRICA Y SU USO

Todos conocemos el pasado a partir de lo que nos rodea, lo interpretamos dándole forma con nuestros esquemas e imágenes previas, lo que nos permite identificarlo como una figura conocida. El medio define todas nuestras concepciones incluyendo lo que creemos acerca de la historia.

Existen varios tipos de conciencia, y la primera que interviene es la individual, la conciencia del yo, la teoría psicológica es demasiado compleja así que es necesaria una definición sencilla que nos sirva como punto de partida:

Aunque no hay una definición única de conciencia en general los psicólogos la describen como el *estado de alerta* hacia los estímulos externos y los eventos mentales internos, la conciencia es selectiva por naturaleza y esta íntimamente relacionada con el concepto de atención²⁴.

²³ Carr óp. cit. pág. 14

²⁴ John Darley, *Psicología* Buenos Aires, 1990 pág. 174

La siguiente categoría de conciencia sería la conciencia social, la cual interpretada por Vilar teniendo como base un marco conceptual marxista, habla de la conciencia de clases como: “la persistencia de nociones de relaciones, comunidades de origen, parentesco en la estratificación psicosocial de las clases”²⁵. A estas definiciones sumé el concepto de Historia según Collingwood:

La Historia, en el sentido ordinario o corriente de la palabra es el conocimiento del pasado; y para comprender sus peculiaridades y sus problemas especiales debemos preguntar qué es el pasado, esto significa inquirir en la naturaleza del tiempo²⁶.

Parfraseando las tres definiciones podemos llegar a la conclusión que la Conciencia Histórica es “la atención que le prestamos a las relaciones psicosociales en el tiempo”. Ahora se podría definir la conciencia histórica como “la conciencia del pasado”. Pero la toma de conciencia del pasado tiene un proceso determinado, que inicia por supuesto con el proceso de conservación de los datos es decir: la memoria colectiva, tal y como lo habíamos visto anteriormente la memoria está íntimamente relacionada con la Historia.

La mayoría de las sociedades inicia su periodo histórico al mismo tiempo que la escritura, sin embargo la Historia hebrea inició en una época en la que la escritura era apenas un intento en sociedades de organización mucho más compleja que la tribal, base de la sociedad semita, pero no por ello deja de ser válida esta historia:

En las sociedades ágrafas la memoria colectiva parece organizarse en torno a tres grandes polos de interés: la identidad colectiva del grupo que se funda sobre ciertos mitos y, más precisamente, sobre ciertos mitos de origen; el prestigio de la familia dominante, que se expresa en las genealogías; y el saber técnico, que se transmite a través

²⁵ Pierre Vilar, op. cit. pág. 131

²⁶ R. G. Collingwood op. cit. pág. 452

de fórmulas prácticas fuertemente impregnadas de magia religiosa²⁷.

Así, encontramos que la historia, y sobre todo la conciencia histórica tienen una función muy específica, la de dar una identidad a cada uno de los miembros de un determinado grupo social. Si consideramos que el concepto de “identidad” en su estricto significado es “igualdad” podemos comprender la importancia de esta conciencia. Así lo marca Lowenthal en la siguiente frase: “la conciencia de la historia realza la identidad comunitaria y nacional, legitimando a un pueblo ante si mismo”²⁸.

Pero ¿Por qué la conciencia histórica, basada en la memoria tendría que ser tan importante? ¿En qué consiste exactamente la influencia de la memoria en un pueblo?. Las respuestas a esta pregunta tienen mucho que ver con el concepto de Historia.

Cuando queremos visualizar la historia solamente como una serie de hechos que ya pasaron, mantenemos no solamente una historia lejana y ajena, sino imposible de entender como dice Collingwood “La historia considerada como conocimiento de hechos pasados es inalcanzable”²⁹. Pero si consideramos la Historia como algo que es parte de nuestra identidad y que al final nos es propio, podemos entender la importancia de utilizarla como medio de cohesión e identificación social.

4.4 LA UTILIDAD DE LA HISTORIA: EL PUEBLO JUDÍO Y LA PRAXIS DE LA CONCIENCIA HISTÓRICA.

Al hablar de la historia judía en particular, el tiempo es definido a partir de un imaginario, calculado a partir de ciertos hechos bíblicos que para ellos asumen grado de realidad indiscutible. Aun ante los hechos científicos que demuestran que existieron

²⁷ Le Goff, óp. cit. pág. 138

²⁸ Lowenthal óp. cit. pág. 12

²⁹ Collingwood op. Cit. pág. 484

tiempos anteriores, el cálculo de 5674 años³⁰, es válido para la comunidad, aunque existan convenciones internacionales que ellos utilizan al exterior de su círculo.

Como ya se había expuesto, las sociedades tienden a tener particularidades, tanto en el concepto histórico como en la selección de los hechos para ser registrados en la memoria, y así formar su identidad colectiva y justificarla. Si existe un ejemplo de este proceso, es definitivamente el pueblo hebreo, el cual se ha integrado a partir de su historia, su memoria y sus tradiciones.

Desde la aparición del positivismo, la historia como ciencia, ha tenido que comprobarse, tener datos objetivos; aquello que no es comprobable puede no ser tomado en cuenta como parte de la ciencia histórica:

Los positivistas, ansiosos por consolidar su defensa de la historia como ciencia, contribuyeron con el peso de su influjo a este culto de los hechos. Primero averiguados los hechos decían; luego deducidos de ellos las conclusiones³¹.

Pero en últimas fechas, el conocimiento histórico está siendo replanteado. Ahora, los hechos históricos son fenómenos sociales, surgidos en un contexto específico, en medio de una multiplicidad de factores, que deben ser analizados y descartados si es el caso. No obstante, en el común de la percepción del quehacer histórico, es mucho más simple de lo que en realidad es:

La historia consiste en un cuerpo de hechos verificados. Los hechos los encuentra el historiador en los documentos, en las

³⁰ contados a partir del Génesis, basándose en las edades de los patriarcas y sus descendientes, contados hasta 2005.

³¹ Carr op. cit. pág. 12

inscripciones, etcétera, lo mismo que los pescados sobre el mostrador de una pescadería.³²

Esto hace pensar que cualquiera podría generar un discurso histórico, así éste dejaría de ser polémico, porque los hechos estarían allí, claros e indiscutibles. Y sería inútil tratar de dar una interpretación. Pero en realidad, como dice el propio Carr:

La teoría empírica del conocimiento presupone una total separación entre el sujeto y el objeto. Los hechos, lo mismo que las impresiones sensoriales, inciden en el observador desde el exterior y son independientes de su conciencia. El proceso receptivo es pasivo: tras haber recibido los datos se los maneja.³³

Sin embargo, una vez que el historiador, narrador u observador de la historia, recibe los hechos, los interpreta a partir de lo que es su realidad:

La interpretación de las fuentes es, por lo tanto, el elemento formal de la historia, que equilibra el elemento material que es la fuente misma. Sin estos dos elementos no hay historia. Y mientras que las propias fuentes tienen que ser encontradas, reunidas, coleccionadas por el historiador como datos que limitan el campo de su actividad, la labor de interpretarlas procede de acuerdo con principios que él crea por sí mismo, a partir de la nada, no los encuentra prefabricados, sino que tiene que decidir sobre ellos mediante a un acto parecido a una legislación. La "receptividad" del historiador hacia sus fuentes es contrapesada por su "espontaneidad" con respecto a los principios según los cuales las interpreta.³⁴

³² Lowenthal óp. Cit. pág. 36

³³ íbídem

³⁴ Collingwood óp cit. pág. 458

4.4 LA MEMORIA HISTÓRICA Y RITUAL DEL PUEBLO JUDÍO

Considero que es el historiador el que construye su discurso a partir de la interpretación de la realidad o las necesidades de un pueblo, definiendo qué hechos se registran de manera discriminatoria. En el caso del pueblo hebreo, con su interpretación más ortodoxa, existe un mito acerca de su construcción histórica, pues ésta es de origen divino, con instrumentos humanos que, en general, son un ejemplo religioso para la comunidad.

El profeta y el sacerdote tratan con la historia sagrada y, cuando los rabinos cerraron el canon de la Biblia, alrededor del año 100 de la era común, casi parece que los judíos dejaron de la era común, casi parece que los judíos dejaron de escribir historia, incluso la sagrada.³⁵

Parte de la problemática de la historia judía es que la mayor parte es considerada sagrada, y la que no es sagrada, está relacionada más con la memoria, que con la ciencia histórica propiamente. Es importante tener en cuenta que el pueblo hebreo, debido a la diáspora, está definido más por su religión, que por su origen étnico, si bien es cierto que se subdividen en comunidades dependiendo de la región del mundo de la que proviene su familia.

Los judíos fueron una religión que se convirtió en un pueblo, más que un pueblo que se convirtió en una religión.³⁶

1. ³⁵ Harold Bloom "Prólogo" en Yerushalimi Yosef Hayim Zajor, *La historia judía y la memoria judía*. España, 1996 pág. XVI

³⁶ Bloom, Op. Cit. Pág. XIX

El concepto de pueblo hebreo se puede circunscribir exclusivamente a la existencia de un territorio en el cual ellos ubiquen su centro religioso, en este caso, previo a la diáspora y en la actualidad. A partir de esto los judíos conciben su historia o memoria, porque para ellos recordar es un impuesto religioso.

Este mandato es el que los obliga a transmitir su historia de generación en generación, para que el pueblo no olvide a su Dios, su origen y su predestinación como pueblo elegido del creador. Tampoco debe olvidar mandamientos y tradiciones, pero menos aún las ofensas y las persecuciones, porque es alrededor de éstas que se demuestra su privilegiada posición de pueblo elegido, aunque no siempre les es posible explicarlas a través de una visión mesiánica.

Yerushalami rastrea descontentos más profundos en la historiografía judía contemporánea, a la cual ve como opuesta a su propio tema, ya que no puede acreditar la voluntad de Dios como la causa activa que está detrás de los acontecimiento judíos, y no puede contemplar la historia judía como si fuera única. La coherencia total de una historia judía erudita, sea lo que sea en lo que se haya de convertir, será muy diferente de la pérdida de coherencia de la memoria judía en su momento más intenso cuando era mesiánica y por consiguiente redentora.³⁷

La memoria judía, como todas las demás, es selectiva, respondiendo a la intención “sagrada” de la ordenanza: mantener al grupo con cohesión. Durante mi práctica docente, este fenómeno se hizo patente desde los primeros meses, cada vez que los alumnos fallaban en algún examen de Historia Judía, las maestras les llamaban la atención, recordándoles la obligación de “no olvidar”.

La Biblia hebrea no parece vacilar cuando ordena recordar. Sus mandatos para recordar son incondicionales, e incluso

³⁷ *ibídem* pág. XVIII

cuando no hay orden de recordar la memoria es siempre esencial³⁸.

El mandato es específico, el judío es obligado a recordar todos aquellos hechos que lo llevaron a una unidad con Dios.

Así, el llamado bíblico para recordar tiene muy poco que ver con la curiosidad respecto al pasado. A Israel sólo se le dice que debe ser un reino de sacerdotes y un pueblo santo; en ninguna parte se sugiere que se convierta en una nación de historiadores. La memoria es, por su propia naturaleza, selectiva y la exigencia de que Israel recuerde no es una excepción³⁹.

Para Yerushalami, al igual que para mí, con base en mi experiencia como docente en la comunidad, aquí reside el secreto de la unidad judía, a través de los tiempos:

De hecho, al tratar de entender la supervivencia de un pueblo que ha pasado la mayor parte de su vida en una dispersión global, yo supondría que la historia de su memoria, largamente soslayada y aún no escrita, puede tener consecuencias considerables.⁴⁰

Una de estas consecuencias, que fue perceptible en mi práctica docente, es su visión del mundo y la historia, concebidos ambos como una línea recta hacia un final mesiánico, en el cual el pueblo judío será elevado a la posición dominante del mundo. Esto habrá de

³⁸ Yerushalami, *op. cit.* pág. 2

³⁹ *Ibídem* pág. 10

⁴⁰ *Ibídem* pág. 10

sucedier, de acuerdo a comentarios de mis alumnos, en el año 6000 desde la fundación del mundo.

Como mencioné anteriormente, la historia está íntimamente relacionada con el tiempo, pero el tiempo es un elemento que es subjetivo, pues depende de la concepción de cada colectividad. En el caso de la historiografía judía, este tiempo tiene referencia en la Biblia, como se mencionó con anterioridad, manejando un imaginario con categoría de realidad.

A partir de una gran cantidad de materiales etnográficos de todo el mundo, los antropólogos y los historiadores de la religión han aclarado poco a poco el grado en que, dentro de las sociedades primitivas, no es "real" el tiempo histórico, sino sólo el tiempo mítico de los inicios primitivos y de los paradigmáticos actos primeros, el tiempo soñado cuando el mundo era nuevo, el sufrimiento desconocido y los hombres vivían con los dioses. De hecho, en tales culturas el momento histórico presente posee muy poco valor independiente.⁴¹

A este rango de la memoria y de los tiempos míticos, se suscribe el inicio de la memoria judía. Si algo me quedó claro durante mi experiencia docente, es que la historia del pueblo hebreo se presenta a los niños como un proceso omnipresente y omnitemporal; cuando inevitablemente aparece el contrapunto con el tiempo "gentil", la explicación siempre gira en torno a una diferencia en la medida del tiempo "tiempo divino" y "tiempo humano":

En el Antiguo Testamento, es decir en el Judaísmo antiguo, y luego en el Cristianismo, se encuentra una edad de oro primitiva, la de I paraíso, del Génesis, bajo una forma un poco diversa en la versión de los Yahvistas y del código sacerdotal. Según los yavhistas, después de haber creado el cielo y la tierra, fertiliza el desierto haciendo llover y crea la hombre para trabajar el *humus* (juego de palabras Adán-Adamu). Lo coloca en un jardín donde hay plantas de toda clase, placenteras para ver y buenas para comer, incluidos el *Árbol de la vida*, en medio del jardín y el *Árbol del discernimiento del bien y del mal*. El jardín está

⁴¹ Yerushal ami Op. cit. pág. 4

surcado por un río que se divide en cuatro brazos, hay allí un país de oro, los animales son creados antes del hombre, la economía es de arbustos y de pastos y se reproduce naturalmente. Dios crea el tiempo, un tiempo alternativo (estén los astros en el firmamento de los cielos para separa el día y la noche y que indique tanto las fiestas como los días y los años)⁴².

Todavía hasta el día de hoy, los judíos, como grupo aparte, manejan un tiempo histórico diferente. Por lo tanto, también manejan un calendario diferente, el cual les sirve como referencia no solamente temporal sino también religiosa. Parece difícil tomar la dimensión de algo tan cotidiano como un calendario y sin embargo, en la práctica diaria, el encontrar nuestra vida regida por un calendario que solamente rige a una minoría, genera dificultades. Así me ocurría cuando debía suspender clases o algún trabajo por fiestas religiosas.

El calendario, en general, se considera uno de los grandes avances de la humanidad, al organizar la vida de las sociedades primitivas de manera tal que se comenzaron a acumular los primeros excedentes como medida preventiva. Según la definición de Le Goff, el calendario es la sincronización del tiempo cósmico con el tiempo humano:

En las cosmogonías los dioses creadores del universo son, a menudo, también explícitamente los creadores del calendario... En el antiguo testamento está escrito: "Y Dios dijo: Sean las luces en el firmamento del cielo para distinguir el día y la noche y estén como señales para las estaciones, para los días y para los años [Génesis I, 14] (sic)⁴³

Así Dios, según la cosmogonía hebrea, creó el tiempo y el calendario, si bien son los hombres los que lo leen y lo interpretan. Para ellos es tan importante respetar sus fechas sagradas, que cada inicio de curso escolar se entrega un calendario en el que se

⁴² Jaques Le Goff óp. cit. pág. 31

⁴³ Le Goff, op. Cit. pág. 185

marcadas, no sólo las fiestas más importantes, sino toda aquella celebración o ritual que tenga que guardarse, de esta manera toda la comunidad estaba pendiente de ellas.

Inclusive yo podía contemplarlas dentro de mi programación, pues había que hacer adaptaciones para respetarlas; por ejemplo, había una semana en la que los chicos no podían escribir o ver películas. Tal es la importancia que le dan al calendario, que puede aplicarse el concepto de Le Goff. "Toda la vida cotidiana, afectiva, fantástica de una sociedad depende de su calendario"⁴⁴.

Este hecho es particularmente cierto al interior del pueblo de Israel, porque está ligado a su memoria colectiva, a su mandato de recordar, en él se recuerda a través de sus rituales. Toda la comunidad entraba en una agitación laboriosa para preparar Yom Kippur (Día del Perdón) o Pesaj (Pascua), pues en ellos establecen sus verdaderos orígenes como pueblo:

La memoria fluía, sobre todo, a través de dos canales el ritual y el relato. Incluso al preservar enteramente sus nexos orgánicos con los ciclos naturales del año agrícola (primavera y primicias), los grandes festivales de peregrinación de la Pascua y los Tabernáculos se transformaron en conmemoraciones del éxodo de Egipto. "⁴⁵

El calendario judío depende del ciclo lunar; cuando se trató de relacionar con eventos específicos, se presentó el problema de la irregularidad de los meses lunares. Así se hicieron adaptaciones en el calendario hebreo, para que cada fiesta religiosa se realice en tiempo y forma precisos. La memoria judía es un fenómeno particular, que concibe los hechos históricos como eventos atemporales y requiere ciertos elementos naturales para que los hechos se repitan en un continuo de tiempo:

⁴⁴ *ibídem*

⁴⁵ Yerushalami, *óp. cit.* Pag 10

Los hebreos adoptaron el siguiente sistema: para ellos el gran problema era la determinación de la fecha de la Pascua, que debía comenzar un día de luna llena en el momento del equinoccio de primavera. Además en el tercer día de la pascua era preciso ofrecer al Señor las primicias de la cosecha de cebada. Los tres días de la Pascua debían caer el 14, 15 y 16 del mes de nisan, el mes de las flores, que después de Moisés fue el primer mes del año religioso (el año civil comenzaba en otoño en el mes de tishri) puesto que ésta era la época del éxodo de Egipto. Si la cebada no había madurado para el 6 de nisan, el gran sacerdote decretaba la duplicación del mes de adar (el decimotercer mes se llamaba veodar, es decir el segundo adar) y la pascua se celebraba treinta días después.⁴⁶

Esta sucesión de los hechos históricos es la base de la memoria y de la historia hebrea, es la búsqueda del ser judío, el sentido de pertenencia y de identidad con una comunidad: "La judeidad es el hecho y la manera de ser judío, el conjunto de las características vividas y objetivas, sociológicas, psicológicas y biológicas, que forman al judío su pertenencia a la judeidad y su inserción en el mundo no judío"⁴⁷.

Su narración histórica no es una exaltación de hechos heroicos por sí mismos, lo importante no es qué sucedió, sino el cómo y el por qué ocurrió, dando por supuesto una preferencia especial a la explicación divina. Quizá lo que hace más impresionante este modo de concepción es que le pusieron un punto final al devenir histórico, y todo a partir de ese momento es la búsqueda de la explicación de los momentos posteriores a partir de lo ya escrito en la Torá.

⁴⁶ Le Goff óp. cit. pág. 223

⁴⁷ Albert Memmi, *El hombre dominado*, Madrid, 1971 pág. 43

Una ininterrumpida cadena de eruditos surgiría más tarde para explicar lo que había sido registrado mucho tiempo antes en un pasado en retroceso. Con la gradual democratización de la erudición judía, tanto los relatos de las antiguas crónicas como las interpretaciones de los profetas muertos hacía mucho tiempo, se convertiría en el patrimonio no de una minoría, sino del pueblo en general. Para muchos, por consiguiente, lo más destacado parece ser que después de la clausura del canon bíblico, los judíos hayan dejado virtualmente de escribir historia⁴⁸.

4.5 LA HISTORIOGRAFÍA POST-BÍBLICA

Además de la Biblia, existen libros que no son considerados ni sagrados ni históricos, pero que registran momentos semi-históricos, (no son comprobables ninguno de los hechos que allí se mencionan), pero que reflejan bastante bien el sentido de su historia. Existen principalmente tres fuentes que se podrían considerar históricas aparte del Pentateuco: *El Talmud*, *el Midrash* y *la Guémara*. Cuando yo preguntaba a mis alumnos sobre el tema de estos libros, contestaban que eran “entre leyendas y explicaciones rabínicas” a algunos hechos:

Quando nos alejamos de la literatura clásica rabínica, sea el Talmud o el Midrash, parece que nos encontramos en un terreno diferente y no familiar, en lo que respecta a la historia. Donde la Biblia, con restricción austera, ha dicho poco de Dios antes de la creación del mundo, aquí encontramos la creación y destrucción periódica de mundos anteriores al nuestro.⁴⁹

Según mis observaciones, mis alumnos vivían la historia como un análisis en retrospectiva que tenía una sola finalidad, establecer un vínculo entre los judíos del pasado y los de la actualidad. Ése es el verdadero sentido de la historia, en el pueblo

⁴⁸ Yerushalami óp. cit. pág. 17

⁴⁹ ibídem pág. 18

hebreo no se construyó durante mucho tiempo, un discurso histórico por rescatar la historia misma, sino porque el deber religioso de recordar además construía un puente entre las generaciones que frenaba su total dispersión.

La literatura rabínica clásica nunca fue considerada como historiografía, ni siquiera en el sentido bíblico, y mucho menos en el moderno y no puede entenderse a través de cánones de crítica apropiados solo a la historia⁵⁰.

La historia hebrea se construyó través de la memoria, siempre con un sentido mesiánico que no siempre ha encontrado eco fácil, entre los hechos históricos posteriores a la era rabínica, es decir a la época de la diáspora: “El pueblo hebreo es el pueblo de la memoria por excelencia” dice Le Goff y así es, pero lo es porque la memoria es el vínculo del pueblo con su identidad, este vínculo es la voluntad divina; el plan maestro que tiene como finalidad última, la unificación del creador con su creación una vez completado el pago por la desobediencia primigenia, y era en ese sentido toda su intencionalidad al escribir historia:

El hecho es que los rabinos ni escribieron historia postbíblica ni hicieron un esfuerzo especial para preservar lo que deben haber conocido del curso de los acontecimientos históricos en las épocas que los precedieron inmediatamente o de los de su propio tiempo.⁵¹

Pero entonces, ¿qué función tiene la historia para el pueblo hebreo? ¿Tienen una intención histórica o solamente es una narración a la que se le da un valor religioso? Las respuestas no fueron difíciles de encontrar en la experiencia cotidiana de la docencia.

⁵⁰ Yerushalami, óp. cit. Pág. 21

⁵¹ ibídem pág. 23

Para ellos, su reto más importante es sobrevivir a la diáspora, de allí la funcionalidad de la historia.

A partir del Holocausto, las nuevas generaciones del Judaísmo se han encargado de que la memoria se restablezca, el no olvidar los agravios a la comunidad pareciera tener la magia de evitarlos, o de por lo menos verlos venir. Una vez más, la historia judía tiene una funcionalidad diferente a la historia occidental, desde el pasado intentan ver el futuro y no el presente. Así lo expresan los creadores del programa de historia judía de la Red.

La lección universal que debe ser aprendida de la Shoah(sic) deberá ser la concientización internalizada(sic) de este mecanismo. Esta es una lección significativa para todo ser humano y para todo sistema educacional que procura aprender de los errores y las fallas del pasado. El objetivo educacional es transmitir esta lección a la próxima generación con el propósito de prevenir futuros Holocaustos⁵².

La historiografía judía resurgió a la sombra de la Segunda Guerra Mundial, es algo “moderno”. Hasta antes del movimiento nacionalista generalizado del siglo XIX, los eruditos judíos solamente se enfocaban en la interpretación bíblica, “la ausencia misma de escritura histórica entre los rabinos puede haberse debido, en gran medida, al hecho de estar total e incondicionalmente absortos en la interpretación bíblica de la historia⁵³.”

Este fenómeno afectó la posibilidad de completar, de forma confiable, la historia de la comunidad durante la Edad Media y en fechas posteriores, pues solamente se tienen los datos registrados por los califatos y el imperio Bizantino. En cuanto a la comunidad ashkenazí, su necesidad de mantenerse en el anonimato desde que iniciaron las

⁵² Gotwarb Kifel, óp. cit. Pág. 26

⁵³ Yerushalami, óp. Cit. Pág. 29

persecuciones, redujo su historia documentada a los recuerdos y anotaciones sobre las diferentes corrientes rabínicas existentes en el momento.

Es significativo el primer intento real, en tiempos modernos, de una historia judía postbíblica, coherente y comprensiva (sic), no fuera hecho por un judío sino por un hugonote francés ministro y diplomático, Jacques Basnage, que había encontrado refugio en Holanda. [...] Muy pocos leerán hoy la historia de Basagne, y por buenas razones. Está muy lejos de ser lo que entendemos hoy por historia crítica: no hay en ella investigación de archivos, y conserva el básico presupuesto cristiano de una conversión final de los judíos y sin embargo, nada igual había sido hecho antes[...] Se queja de la escasez de materiales confiables. Acerca de las obras judías que pertenecen a la cadena de la tradición observa que "apegadas sólo a la sucesión de personas que han transmitido la tradición de boca en boca han conservado los nombres y han olvidado el resto" (sic)⁵⁴.

Actualmente, como en el pasado, la historia y tradiciones funcionan como factor de integración. El darle a la historia un valor intrínseco ha sido complicado, pues siempre ha estado al servicio de valores tradicionales y filosóficos. Pero a partir del siglo XIX, con el surgimiento del nacionalismo y el crecimiento del positivismo, surge también el interés de los judíos de justificar y comprobar la validez de su historia.

Aquí de pronto, desaparecen las excusas. La historia deja de ser la sirvienta de dudosa reputación que se tolera de manera ocasional y con cierta vergüenza: ahora se abre camino confiadamente hasta el centro y exige con osadía sus derechos. Por vez primera no es la historia quien tiene que probar su utilidad ante el Judaísmo sino el Judaísmo quien

⁵⁴ Yerushalami; óp. Cit. Pág. 96

tiene que probar su validez ante la historia, revelándose y justificándose históricamente⁵⁵.

Por supuesto, después de un proceso como el Holocausto, la historiografía judía cambió su metodología, pero sobre todo cambió su utilidad; ahora la misión de no olvidar fue más imperativa que nunca, porque de ella dependía la reconstrucción del pueblo judío.

El esfuerzo moderno por reconstruir el pasado judío comienza en una época en que ocurre una violenta ruptura en la continuidad de la vida judía y, por lo tanto, también un creciente deterioro de la memoria judía de grupo. En este sentido aunque no fuera más que en este, la historia se convierte en lo que nunca había sido antes, en la fe de los judíos caídos.⁵⁶

Para entonces, se unió a la lucha por la identidad un nuevo elemento: el sionismo, el cual, desde la vida práctica de una escuela, puede ser definido como el interés de la comunidad en regresar a "Eretz Israel" (tierra de Israel) y crear una nación integrada finalmente. Su condición de víctimas del Holocausto ante el mundo, facilitó este proceso:

La fuerza del sionismo, en cambio, se encuentra en haber considerado a los judíos como pueblo oprimido: fue una de las primeras tentativas de hacer pasar la cuestión judía desde un estatuto privado o social a uno público o político: El nacionalismo judío autonomista, al considerar a los judíos como pueblos, permitía que la cuestión judía se considerara más allá de los interrogantes sobre la integración y que la situación de "estar fuera del mundo" (de retirada de la escena pública de la historia) tuviera

⁵⁵ i bíd. dem.

⁵⁶ Yerushal ami, pág. 102

una salida política; permitía la emergencia de un punto de vista judío sobre el mundo⁵⁷.

Es importante resaltar, de la cita anterior, que se remarca la condición de víctima del pueblo hebreo. Después del Holocausto es una tendencia bastante marcada en la historiografía judía.

Los pueblos que no hacen la Historia, sino que la sufren, tienen la tendencia a considerarse víctimas de acontecimientos todopoderoso e inhumanos que no tienen sentido, a cruzarse de brazos y esperar un milagro que no llegó jamás⁵⁸.

Quizá es exactamente esto lo que revitalizó la fuerza de la historia judía:

La historia de nuestra lucha ha llegado por fin a conocerse. Perdimos nuestro hogar, es decir la cotidianidad de la vida familiar. Perdimos nuestra confianza de ser útiles en este mundo. Perdimos nuestra lengua es decir, la naturalidad de las reacciones, la simplicidad de los gestos, la sencilla expresión de los sentimientos. Dejamos a nuestros parientes en los guetos polacos y nuestros mejores amigos han sido asesinados en campos de concentración, lo que equivale a la ruptura de nuestras vidas privadas⁵⁹.

Efectivamente, es así como se siente la comunidad superviviente al Holocausto, más que privilegiada, culpable por salvarse, y por supuesto, muy preocupada en no olvidar,

⁵⁷ Hannah Arendt, *Una revisión de la historia judía y otros ensayos*, México, 1985 pág. XX

⁵⁸ *Ibídem* pág. XXI

⁵⁹ Arendt, *op. cit.* pág. 72

pero sobre todo muy preocupada en buscar culpables, enemigos comunes que les permita amalgamarse alrededor de ellos. Una vez más, el olvidar se ha convertido en un tabú, pues en ello está la culpa y la posibilidad de que el fenómeno se repita.

CONCLUSIONES.

Este trabajo se realizó en dos vertientes: la primera reporta mi experiencia frente a una realidad docente en la que tenía que moverme entre dos márgenes que limitaban mi labor, la SEP y las creencias judías, marcando mi desempeño frente al grupo, y cómo logré combinar ambas. En esta misma dirección me cuestioné la aplicación de la Reforma Educativa a Secundaria (RES) dentro de esta misma realidad, proyectando la aplicación de un nuevo programa. La segunda vertiente es mi aprendizaje sobre la historia y su uso en una minoría que dependió del discurso histórico para mantenerse unida a pesar de ser una de las más perseguidas.

En el primer sentido más que conclusiones creo que debo generar una autoevaluación a mi desempeño como docente dividida en los siguientes rubros:

a) Alcance de los objetivos y avance en el programa:

Durante los 5 años en los que trabajé en la Escuela Israelita Yavne, alcancé con dificultades todos los objetivos propuestos por los programas de estudio, debido a las constantes interrupciones por actividades de la comunidad judía, sobre todo en los dos primeros años de mi labor.

Al familiarizarme con las distintas actividades que incluía el calendario religioso, fui desarrollando estrategias, como utilizar películas que ellos pudieran ver en su casa y entregar reportes, breves introducciones al tema entregadas por adelantado para que se discutieran en clase. Por supuesto, el tener acceso a tecnologías de la comunicación facilitó mucho este tipo de procesos, pues en muchos casos mis alumnos me enviaban sus trabajos vía electrónica, abreviando tiempos.

En los dos últimos cursos cumplí a profundidad aproximadamente el 80% de los objetivos del programa, lo cual no está muy lejano de las expectativas en una escuela no judía, y lograba por lo menos puntualizar los detalles más importantes de los temas de la última unidad.

Es importante remarcar que, en segundo y tercero de secundaria, las últimas unidades estudiaban los tiempos contemporáneos, y dado que sabía de antemano el problema de

tiempo al que me enfrentaba, durante todo el curso escolar yo relacionaba los hechos pasados con los presentes, ejercitando en mis alumnos las habilidades críticas.

En general les pedía que identificaran en cada tema presentado algún punto de relación con el presente. Esto me permitía cubrir gran parte de la última unidad durante el curso, además de darle un sentido de actualidad a la historia.

Con el tiempo, y después de seguir en contacto con algunos de mis alumnos vía Internet creo que pude dar un aprendizaje significativo a la Historia y logré desarrollar en ellos capacidades críticas.

b) De los Programas de Historia y su aplicación:

De la educación en general, aprendí que puede estar al servicio de varias instancias. En primer lugar, del Estado, el cual la utiliza como medio de control para completar el plan de desarrollo de una nación. Particularmente en México, la educación es reformada cada cierto tiempo, dependiendo de las necesidades específicas del mercado de trabajo. Por supuesto, estas reformas incluyen mejoras en las técnicas de enseñanza – aprendizaje, dependiendo de las últimas corrientes educativas desarrolladas.

En este sentido, la Reforma Educativa que está en curso promueve, a través del programa de estudio en sí mismo, el uso del constructivismo, teoría que facilita la adquisición del conocimiento por los alumnos, pues al hacerlos partícipes del proceso enseñanza – aprendizaje, buscar la información y compilarla para darle sentido, adquieren un conocimiento significativo para su vida. Por otra parte, desarrolla en ellos habilidades metodológicas y analíticas que en el programa anterior no se contemplaban, debido principalmente a la tendencia de los profesores de “dictar” cátedras.

Con base en mi experiencia como docente, en la cual he impartido por más de 10 años las materia de Historia Universal I y II, encuentro como uno de los puntos débiles del programa 2006 el eliminar la Historia Antigua, para la que los chicos parecen tener mejor disposición, en parte generado por el interés que las películas de Hollywood despiertan en ellos. En cambio, se enfoca en la Historia moderna, y esta etapa resulta tediosa para los adolescentes.

El argumento de la Secretaría de Educación Pública para eliminar el estudio de la Historia Antigua, es que los alumnos estudian estas culturas en primaria, lo cual convertía

al curso de primero de secundaria en un curso repetitivo; es importante para mí mencionar que no se estudian a profundidad y, de cualquier manera, tampoco es un conocimiento lo suficientemente significativo como para que lo recuerden. Estos temas, en el nivel primario, se estudian en quinto grado, de tal modo que para segundo grado de secundaria, ya olvidaron la gran mayoría de los datos.

El siguiente problema que detecté es que, a pesar de que se trataron de reducir conocimientos, la tónica del temario es lo suficientemente enciclopédica como para confundir a los alumnos; además, aunque aumentaron carga horaria anual en el plan de estudios, no todas las escuelas respetan el diseño por bloques, pues la Secretaría de Educación Pública no lo marca como obligatorio; por el contrario, sugiere que dos horas seguidas de la misma materia pueden resultar tediosas para los alumnos.

Como punto positivo puedo mencionar que, al hablar de la historia como un proceso global, es notorio para los alumnos que la mayor parte del mundo ha estado relacionado entre sí desde siempre, y que lo que hoy conocemos como “globalización” no es más que la expresión moderna de estas relaciones. Además, pretende promover valores universales y desarrollar habilidades como el análisis para identificar algunas características del pasado en el presente. A través de mi práctica, he constatado que un docente de educación media tiene mucho más impacto en la vida de un estudiante de lo que se piensa, pues se convierte en una especie de modelo a seguir; por lo tanto, es en el docente donde reside la responsabilidad de desarrollar estos valores, y de él depende si lo logra o no.

En cuanto a la función de la historia en México y su enseñanza a nivel medio básico, concluyo que ésta depende del proyecto de desarrollo nacional que surja del ejecutivo, de las necesidades del proyecto macroeconómico y de la tolerancia a la crítica de cada gobierno pues precisamente es la Historia la que desarrolla el pensamiento crítico de los individuos a través del proceso simple de conocimiento y comparación.

La elasticidad que testimonié por parte de las autoridades, tanto de SEP como de UNAM ante la suspensión de labores en días distintos al calendario escolar, la falta de sellos de los planes de trabajo presentado y la escasa o nula supervisión por parte de los inspectores correspondientes, me hacen suponer que existe cierta tolerancia hacia el colegio, que no se ve muy seguido en otras escuelas, y que les permite manejar a conveniencia tiempo y temario.

A lo largo de mi preparación profesional, se me expusieron en las materias de historiografía y filosofía de la Historia problemáticas acerca de la construcción, concepción y utilidad del discurso histórico que yo no lograba concretar. En el momento en el que inicié mi vida laboral en la comunidad judía, pude percatarme día a día de esta problemática, lo que derivó en esta investigación.

c) Lo que aprendí de la Historia:

En la siguiente línea de mi trabajo se encuentra el uso de la historia, de donde obtuve el mayor aprendizaje. Es tan patente el uso de la historia que, como expuse en el tercer capítulo, mi desempeño docente fue controlado para que de ninguna manera se contrapunteara con sus creencias.

Durante mi ejercicio docente, se fueron presentando circunstancias que me forzaban a replantear cada una de mis concepciones previas, cuestiones como nacionalidad, religión, tiempo, etc., fueron confrontadas con esquemas totalmente ajenos a los míos.

La primera vez que fui confrontada por sus ideas fue en referencia a la nacionalidad: ellos no se sentían mexicanos, pero estaban conscientes de que no eran israelíes, eran de nacionalidad "judía". El impacto de la historia de su país para la concepción de una nacionalidad, y el sentido de pertenencia que desarrollaban mis alumnos, comenzó a tener una relación intrínseca. En más de una ocasión percibí que la Historia Universal para ellos no sólo era contradictoria a sus creencias, sino también la sentían agresiva, así surgió la razón de este trabajo.

Al avanzar los ciclos escolares y trabajar con los mismos alumnos, no pude evitar generar una relación afectiva con ellos. En muchas ocasiones era partícipe de cómo les afectaba el tema de la Segunda Guerra Mundial, o cómo les molestaba el tema del Cristianismo; en esas ocasiones, me cuestionaba si la historia en su versión oficial era realmente justa con la posición judía. o eran ellos los que la manipulaban de acuerdo a sus necesidades.

Así inicié este reporte, con las siguientes convicciones:

a) El sentimiento de nacionalidad judía dependen en gran medida de su historia y sus tradiciones.

b) En algún punto del camino, historia y religión se mezclaron de tal manera que se convirtieron en un solo discurso para el pueblo hebreo.

Ambas fueron confirmadas, al analizar, tanto la construcción del discurso, como la percepción de la temporalidad en la historia a nivel general, y en particular la visión judía del problema. En cada uno de los distintos elementos del discurso histórico encontré particularidades.

Enunciador, Sujeto y Sociedad: Los hechos están plasmados en una realidad llamada memoria colectiva, el autor o recopilador de estos hechos imprime en ellos una interpretación, que depende del contexto en el cual se haya desenvuelto la recopilación. Los datos no dicen nada por sí mismos, es la sociedad, a través de un vehículo llamado autor, la que construye el discurso y le imprime un sentido.

En el caso de la comunidad judía, el sujeto y el enunciador son de origen divino, pues es Dios, a través de instrumentos humanos, el que desarrolla un plan, en el cual, los hombres tienen pocas opciones, pues, si el libre albedrío es utilizado para transgredir las leyes, el sujeto de la historia, es decir, Dios, la manipula para restituir su plan. Como enunciador, utiliza mensajeros, profetas y sacerdotes, pero es él quién dicta la Historia y como debe ser interpretada. En el pueblo de Israel, la sociedad, solamente puede “Escuchar y obedecer” (*Schemá Israel*).

Percepción del Tiempo o Temporalidad: El tiempo histórico puede ser de dos tipos: el *tiempo cronológico*; que responde a la visión occidental de una fecha y lugar geográfico preciso y comprobable. En el caso de los judíos es el menor, pues es al que conocen como tiempo post-bíblico, y en su historiografía es más un análisis del destino del pueblo hebreo que una recopilación histórica.

La otra categoría temporal es el *tiempo mítico*. En general, este tiempo se utiliza a nivel universal, para explicar el origen sagrado de la humanidad, mayormente utilizado por las sociedades en las cuales no existen registros históricos escritos. Tal es el caso de la

sociedad judía: los primeros datos escritos, son muy posteriores a la construcción social en sí misma. Durante más de 1000 años, la memoria judía dependió de la tradición oral; aún ahora, las escrituras son la recopilación de esta memoria, y el mandato divino de recordar (Zajor) es puntualmente cumplido, porque de ello depende que la comunidad se mantenga cohesionada.

Así pude concluir, que para cada pueblo la historia tiene un valor diferente; en general, en la visión occidental, la historia es la explicación y justificación de su predominio económico. Pero, para el pueblo judío, la historia y la memoria son el eje de su construcción social, nacional y religiosa, y sin ella, el pueblo judío hace mucho que se hubiera integrado a las sociedades en las que ha estado inmerso con el riesgo de desaparecer totalmente. Es esta misma historia la que da la capacidad de reconstruirse en cada país al que llega.

En general, después de elaborar este trabajo, puedo decir que como el discurso histórico se construye con hechos que no hablan por sí mismos, es el enunciador, la sociedad y los objetivos de ésta, los que interpretan y usan dicho discurso para su conveniencia; este discurso puede ser transmitido a través de tradiciones o de modo académico a través de programas de estudio; sin embargo, la función que se cubre es la misma.

Resumiendo, las conclusiones a las vertientes de mi trabajo son:

1) Los programas de estudio son una guía para el profesor, no lo determinan, de tal modo que el transmitir valores y hacer de la Historia un proceso dinámico, o una serie estática de hechos y fechas, depende de la visión con la que se planteen los objetivos particulares de su curso.

2) En el proceso de elaboración del discurso histórico intervienen juicios de valor, planteados por las necesidades de cada colectividad. Así, la historia cubre cualquier

función que le sea asignada por la sociedad, siempre y cuando eso sea un acuerdo social.

3) La comunidad judía depende integralmente de su historia para identificarse y subsistir como unidad en la diáspora, la orden divina de recordar ha sido instrumento y herramienta para su cohesión.

Es innegable que, como ser humano y como profesionalista, el impacto de la convivencia con la comunidad judía, de un modo tan cercano como lo hice, es un parteaguas en mi vida. La Dimensión del Holocausto no era percibida por mí en su totalidad hasta que conocí a los hijos y los nietos de los sobrevivientes, o a un sobreviviente mismo. El Cristianismo, como fenómeno de transformación de la ortodoxia judía, no es comprensible si no se conoce el interior de la ortodoxia hebrea.

Mi paso por la comunidad también dejó huella en mis alumnos, pues mis clases siempre fueron foros en los que podían expresar cualquier inquietud libremente. Estoy segura que influí positivamente en ellos, pues aún después de cuatro años de separarme de la comunidad, sigo en contacto con algunos alumnos, dos de ellos en Israel, y todavía, de forma electrónica, intercambiamos opiniones y me hacen partícipe de sus vidas.

El diálogo entre dos culturas dispares es posible a partir de sus propias diferencias; la historia fue, durante mi labor en la escuela Yavne, el intérprete perfecto entre mis alumnos y yo, ellos planteaban sus dudas al respecto de las diferencias o similitudes entre ambas religiones, al contestarlas nunca dudaron de lo que ellos creían, por el contrario, afirmaban su identidad.

La adolescencia es, por naturaleza, la época de búsqueda de la identidad. En el caso de los niños de la comunidad judía, no solamente buscan identificarse al interior de la comunidad, sino que pretenden encontrar un común denominador en un mundo que, cada vez tiende más a borrar las diferencias integrando individuos. Pero es exactamente en este punto en donde la comunidad ve el peligro de perder su identidad.

El discurso histórico, para la comunidad judía, responde más que a una necesidad social, a una orden divina específica, *Zajor* (recuerda), que de acuerdo a sus raíces etimológicas, quiere decir la luz que guía. Es decir, para ellos, la historia es un lineamiento

a seguir, pues es una serie de enseñanzas y mandatos que los identifica al exterior de la comunidad.

En la percepción bíblica, la historia es un camino lineal que tiene como destino la ponderación del pueblo hebreo sobre el resto de las naciones, el cuál, según algunas interpretaciones de la torá, la kabalá y otros medios de predicción, tiene como fecha el año 6000 desde la creación del mundo. Hasta aquí la percepción común entre los miembros de la comunidad judía de la historia al interior de la misma.

Es importante señalar que, aún siendo judíos, existen diferencias no tan sutiles que cambian la percepción del mundo de un grupo a otro. Principalmente se identifican tres tendencias dentro del Judaísmo, basadas principalmente en razones étnicas: los ashkenazím, los sefardíes y los árabes. Entre ellos hay divisiones y mucho racismo, existen enfrentamientos y competencias abiertas entre un origen y otro, los segundos se dedican al comercio y los primeros en general, son profesionistas e intelectuales. Unos están inmersos en sus conflictos con los árabes, otros no dejan de lamentar el Holocausto, y ninguno de los tres deja de competir por el papel de la mayor víctima.

Por otro lado existen dos subdivisiones, no menos importantes, que tienen base en cuestiones religiosas y políticas, que clarifican su posición ante temas como Israel, el sionismo y sus guerras con el mundo. Los judíos ortodoxos creen que el pueblo de Israel no va a regresar a la tierra prometida si el Mesías esperado no llega antes; por otro lado los judíos menos radicales, pero más nacionalistas, es decir, con tendencias sionistas, asumen que la llegada de el Mesías prometido no será posible hasta que el pueblo hebreo haya regresado en su totalidad a Israel.

Así, entre ellos, el concepto de historia no es más que otra razón de discusión; sin embargo, al exterior es un medio de cohesión. Si bien es cierto que en la actualidad muchos judíos aceptan otras costumbres y conviven con los “goyim”, también es cierto que eso no implica perder su identidad como judíos. El asistir a fiestas el 24 de diciembre y llevar regalos no implica celebrar navidad en su estricto sentido religioso.

De hecho, para la comunidad de origen europeo esa actitud de integración fue lo que los hizo vulnerables a fenómenos como el Holocausto. De allí la importancia de “recordar” y del interés en el estudio de la historia que surgió a partir de la postguerra.

Es muy importante para la comunidad judía conocer la historia y estar al pendiente de los fenómenos sociales de la actualidad, para no permitir que hechos como el antes mencionado se repitan. En el momento que ellos se sienten amenazados, mueven engranajes para advertir a la población sobre la posibilidad de algún surgimiento de radicalismos en su contra.

La conciencia de la propia historia que descubrí durante mi trabajo en la escuela Yavne, no es utilizada como herramienta de autocrítica, sino como medio de justificación ante el mundo. Por supuesto que en el caso de lo que sucede con el conflicto árabe-israelí, parecen no comprender claramente el por qué el mundo los juzga como culpables. Cualquier acción tomada por Israel en contra de los países árabes es enmarcada en una lucha milenaria por un territorio, misma que parte desde la rivalidad entre los hijos de Abraham, Isaac e Ismael, los cuales son señalados, según la tradición religiosa, como padres del pueblo judío y árabe respectivamente.

A pesar de las diferencias entre los distintos orígenes étnicos y tendencias políticas y religiosas de la comunidad, cuando el interlocutor del discurso histórico es ajeno a la misma, éste funciona como un muro fronterizo que mantiene a propios y a ajenos en su respectivo lugar.

En realidad, el objetivo moderno de la enseñanza de la historia judía, no es solamente evitar la asimilación, lo cual en un mundo globalizado es imposible, sino que tiene una finalidad muy clara, no permitir la desintegración cultural y religiosa del pueblo que se autodefine como “el elegido”. A pesar de estar dispersos en todo el mundo mantienen la cohesión gracias a sus costumbres y a que dentro de la comunidad se tienen todos los satisfactores necesarios, desde un carnicero, hasta un médico. Hay miembros de la comunidad insertos en cada área de la vida nacional, permitiendo así, circunscribir y proteger al universo judío desde el interior de la vida institucional de los países.

En cuanto a educación se refiere, cada vez aumenta el número de plazas ocupadas por judíos, principalmente en lo que se refiere al área humanística. En un futuro, puede ocurrir que cubran las plazas de maestros de Historia con miembros de la comunidad, lo que permitiría en un momento determinado imprimir la visión histórica judía desde sus orígenes, sin necesidad de controlar a un maestro externo. La reflexión final a la que me permite llegar mi experiencia con ellos, es que en la lucha por su existencia y prevalencia, una integración medida permite el mimetismo de la comunidad con la sociedad huésped.

Sin embargo, este mimetismo procura mantener claras sus diferencias para no perderlas y poderse identificar como judíos, sin importar en realidad el país de nacimiento.

BIBLIOGRAFIA

1. Abagnano, Nicola Historia de la Pedagogía, México, FCE, 1988 720 p.
2. Altamira y Creva, Rafael La enseñanza de la Historia, Torrejón de Ardoz, Madrid. Akal 1997 359 p.
3. Anderson Benedict Comunidades imaginadas, reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo, México, FCE 2006.
4. Arendt, Hanna Una revisión de la historia judía y otros ensayos, México ,Ed. Paidós, 1985 286 p.
5. Ausubel, D.P.; Novack, J.D., y Hanesian, H Psicología Educativa, México Trillas, 1983.
6. ARCHIVO GENERAL DE LA SEP. Fondo: Dirección de Escuelas secundarias. Serie : Programas de estudio, caja 24 fjs 1051 y ss. Programas para la Enseñanza Media Básica II SEP 1990
7. Bermejo José Entre Historia y filosofía Madrid, Akal 1984, 251 p.
8. Bloch Marc Apología para la Historia o el oficio de historiador, México Instituto Nacional de Antropología e Historia y FCE, 1995 398 p.
9. Bloom, Benjam Taxonomía de los objetivos de la educación La clasificación de las metas educacionales, manuales I y II, El ateneo, Buenos Aires 1974 364 p.
10. Brune, Jerome Desarrollo cognitivo y educación, , Morata Madrid, 1988 278 p.
11. Bruner, Jerome Actos de significado, más allá de la relación cognitiva.. Madrid, Alianza ed.1991 153 p.
12. Cardoso, Ciro Perspectivas de la historiografía contemporánea, México SEP, 1976 182 p.
13. Carr Edward ¿Qué es la Historia?, Barcelona, Seix Barral, 1973 212 p.
14. Carretero Mario, "Desarrollo cognitivo y aprendizaje" en Aprender y Pensar la Historia, Carretero comp. Buenos Aires, Amorrortu, 2004

15. Certeau, Michel de La escritura de la historia, México, Universidad Iberoamericana, 1993 334 p.
16. Cibotti, Emma Una introducción a la Enseñanza de la historia, México, FCE 2003 94 p.
17. Cohen Rufus, Colin El mito de la Conspiración judía mundial, los protocolos de los sabios de Sión, Madrid, Alianza, 1983 326 p.
18. Collingwood, R.G Idea de la Historia, edición revisada que incluye conferencias de 1926 trad. de Edmundo O'Gorman FCE, México 1984.
19. Cora, Vincent Nations and Identities, classic readings, Malden Mass. Blackwel, 2001 379 p.
20. Córdova, Arnaldo Sociedad y Estado en el mundo moderno México Grijalbo 1976, 286 p.
21. Costa L. Ricardo El discurso como práctica: lugares desde donde se escribe la historia, Homo Sapiens Ediciones, Argentina 2001 155 p.
22. Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Editorial Esfinge 23° ed., México 2003.
23. Chesneaux ¿ Hacemos Tabula rasa del pasado? A propósito de la historia y los historiadores, México SXXI, 1987, 224 p.
24. Darley John Psicología, Prentice Hall Hispanoamericana, 1990, 976 p.
25. Della Pergola Sergio La población judía en México, perfil geográfico, social y cultural, México, Universidad Hebrea de Jerusalem Asociación de Amigos, 1995 188 p.
26. Diccionario de la Lengua Española 22 ed. Madrid, Real Academia Española, 2001 Versión CD- Rom.
27. Documento Preliminar para la Reforma Educativa SEP Dirección General de Educación Media 2004.
28. Dorfsman, Comarofsky Diana El desafío del pueblo judío para sobrevivir en la diáspora, un recorrido por mi pasado judío, Universidad Hebrea de México, 1998 110 p.

29. Ellacurría, Ignacio Filosofía de la realidad Histórica, Ed. Trotta, Madrid, 1991 475 p.
30. Hoffman, Ronald Vino viejo, ánforas nuevas, reflexiones sobre la ciencia y la tradición judía, FCE, 2004 355 p.
31. Febvre Lucien Combates por la Historia México Ariel, 1983 246 p.
32. Fernández de Rota A Nacionalismo, cultura y tradición, Anthopos Ed. Barcelona 2005 206 p.
33. Fernández Matorrel, Mercedes Estudio antropológico de una comunidad judía. Barcelona, Mitre 1984 277 p.
34. Flavell, J.H El desarrollo cognitivo (nueva edición revisada), Madrid Visor 1993.
35. Florescano, Enrique “De la memoria del poder a la Historia como explicación” en *Historia ¿Para qué?* México, SXXI 1996 245 p.
36. Forrester, Ricardo El exilio de la palabra entorno a lo judío. Buenos Aires, Eudeba 1999 298 p.
37. Foucault, Michel Más allá del bien y del mal, en Microfísica del poder, 2° ed. Trad. Silvia Varela, La piqueta España 1979
38. Freire Paulo La educación como práctica de la libertad, México S XXI 1971 175 p.
39. Freire Paulo Pedagogía del Oprimido, México SXXI 1970 245 p.
40. Fuentes Molinar, Olac Educación y Política en México, México Nueva Imagen, 1983, 214 p.
41. Galbraith, Vivian et al El taller del historiador, México FCE 1975. 343 p
42. Gimeno, Sacristán et al Comprender y transformar la enseñanza, Madrid, Morata, 1992 441 p.
43. Gobierno de la República Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006, SEGOB, 2001 México
44. González Alba Susana Andamiajes para la enseñanza de la Historia. Buenos Aires, Lugar 2000 92 p
45. González, Muñoz, María del Carmen La enseñanza de la Historia en el nivel medio, situación, tendencias e Innovaciones. Madrid, Anaya 2002 396 P.

46. Gotwarb Kifel, Hilda “Análisis de la enseñanza de la Historia Judía en las escuelas de la Red Judía en el D.F.” Tesis de Licenciatura en Pedagogía, Universidad Hebrea de México, 1997 140 P.
47. Guzmán Batalla, Graciela “El aprendizaje de la Historia, un espacio de contradicciones entre el vitae planeado y lo vivido cotidianamente en la institución escolar” En Enseñanza de la Historia en México, México, CISE, 1996
48. Hayam, Yerushalaim, Yosef Zajor: La historia y la memoria judía. Barcelona, Anthr,pos 2002, XXV 153 p.
49. Hayes, Carlton, El nacionalismo una religión, Unión Tipográfica Editorial Hispanoamericana, México 2004 355 p.
50. Hoffman, Ronald Vino viejo, ánforas nuevas, un análisis sociológico, vida y valores del Pueblo Judío. Brasil ,Ed. Perspectivas, 1972
51. Katz, Yaacov “El movimiento sionista en el Mundo” en Documentos para Sionismo Buenos Aires, Comunidad Ashkenazí 1985
52. Kohn, Hans The age of nationalism, the first era of global History, New York, Harper, 1962 172 p.
53. Le Goff, Jacques La nueva Historia , Bilbao, Mensajero, 1988, 602 p.
54. Le Goff, Jacques El orden de la Memoria, El tiempo como Imaginario Barcelona, Paidós Básica, 1991 192 p.
55. León Portilla, Miguel “ El tiempo y la Historia” en : El historiador frente a la historia, México , UNAM 1999 144 p.
56. Lerner, Victoria, Comp La enseñanza de Clío, prácticas y propuestas para una didáctica de la Historia , México, CISE,1990, 493 p.
57. Lowenthal, David El pasado es un país extraño, Madrid , Akal , 1988, 693 p.
58. Magaña, Ávila Rubén Los programas y la didáctica de la Historia en las Escuelas Secundarias, Guía Metodológica para los Maestros, México Ed. Trillas, 1966 188 p.
59. Mayer, R. El futuro de la Psicología cognitiva, Madrid, Alianza, 1985
60. Memmi, Albert El hombre dominado, Madrid, Edicusa, 1971 347 p.

61. Morin, E El paradigma perdido; el paraíso olvidado, ensayo de bioantropología. Barcelona 1974 487 p.
62. Nuño Montes, Juan Antonio Sionismo, Marxismo, antisemitismo o la cuestión judía. Monte Avila, Venezuela, 1987 152 p.
63. Plan Nacional de Desarrollo Plan Nacional de Educación 2001-2006 Segob, 2001
64. Pérez Siller y Radku García coord. Identidad en el Imaginario nacional, reescritura y Enseñanza de la Historia. México, Benemérita Universidad de Puebla, Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades, 1992 517 p.
65. Jean Piaget EL juicio y el razonamiento en el niño, estudio sobre la lógica del niño Buenos Aires, Guadalupe, 1977 229 p.
66. Popik Natan El Retorno a Israel, el sionismo y el sentido del pueblo judío en Sionismo.¿ necesidad histórica? Jerusalem, Ed. David Hardan, 1977.
67. Pulckrose, Henry Enseñanza y aprendizaje de la Historia. Madrid, Ediciones Morata, 1996 223 p.
68. Robles Martha “Ajustes educativos en la sociedad actual” en Educación y sociedad en la Historia de México” 9 ed. México , SXXI, 1986.
69. Romero Morante Jesus Herramientas o Cacharros, los ordenadores y la enseñanza de la Historia.. Universidad de Cantabria, Servicio de Publicaciones. 1997 166 p.
70. Salazar Sotelo Julia Problemas de Enseñanza y Aprendizaje de la Historia ¿ Y los maestros por que enseñamos Historia?. México D. F. UPN, 2001 111p.
71. Schaff Adam Historia y Verdad, Grijalbo, 1974 282 p.
72. SEP Programas de Estudio para la enseñanza básica II 1972 Archivo general de la SEP, Fondo: Dirección de Escuelas Secundarias, Serie: Programas de Estudios, Caja 24, Fjs 1051 y ss.
73. SEP Plan y Programas de Estudio 1993 Educación Básica Secundaria, Dirección General de Educación Secundaria 1993
74. SEP Acuerdo 384 para la Reforma Educativa de Secundaria, Dirección General de Educación Básica Subdirección General de Educación secundaria www.sep.gob.mx

75. SEP Programa de Estudio de Historia Universal I Plan 2006, México 2006, Subdirección General de Educación Secundaria
76. Stone, Lawrence El pasado y el presente, México, FCE, 1986 289 p.
77. Toledo Bello Raúl Historia 1 Santillana, México 2000
78. Tovar Santana, Alfonso El constructivismo en el proceso de enseñanza – aprendizaje México D.F. IPN 2001, 111 p.
79. Vargas Ynclán. Rosa Elvira *Cambio irresponsable, la reforma a la educación secundaria* en La Jornada Virtual, 12 de abril de 2006
80. Veyne, Paul Como se escribe la Historia, Ensayo de epistemología. Madrid Alianza, 1984 238 p.
81. Vilar, Pierre Pensar la Historia, México, Instituto Mora, 1992, 123 p.
82. Vilar Pierre Introducción al vocabulario Histórico, Ed. Crítica, 1998.
83. Villoro, Luis “El sentido de la Historia” en ¿Historia para qué? México SXXI 1996 245 p.
84. Walsh, W. Introducción a la filosofía de la historia, México SXXI 9ª Ed. 1991 256 p.
85. White, Hayden El contenido de la forma. narrativa, discurso y representación histórica. Barcelona, Paidós 1992 229 p.
86. Wissental, Shimon El libro de la memoria judía, calendario de un martirio. México, Panorama, 1989 319 p.
87. Yerushalami Yosef Hayim Zajor, La historia judía y la memoria judía. Ed. Anthopos, España, 1996 319 p.
88. Yturbe, Corina de, La explicación de la historia, México UNAM 1981.128
89. Zarzar Charur, “La Planeación didáctica” en Temas de Didáctica, material para el docente México 2004 Editorial Patria.
90. Zoraida Vazquez, Josefina Nacionalismo y educación en México. El Colegio de México, 331 p.

ANEXO.

**COMPARACIÓN DE PROGRAMAS DE HISTORIA
UNIVERSAL PLAN DE ESTUDIOS 1993 - 2006**

PROYECCIONES DEL PROGRAMA 2006

En los cuadros que se incorporan a continuación, analizo las diferencias básicas entre ambos programas. Es imposible evaluar un programa antes de que sea aplicado en el salón de clases, por lo que solamente presento una valoración comparativa, en cuanto a tiempos y profundidad. Es necesario remarcar que este cambio curricular comenzó en 2006, por lo que el ciclo escolar 2007-2008 será el primero en el cual se aplicará el programa de historia del plan de estudios 2006.

El análisis que a continuación presento está hecho con base en mi experiencia, es decir, no tiene más referencia que ambos programas y lo que viví en el salón de clases

La carga horaria anual que tenían los programas en la Escuela Israelita Yavne siempre era mucho menor que la propuesta de la SEP, debido a las políticas y necesidades de la escuela mismas que serán expuestas con profundidad en el capítulo siguiente.

Dado que las circunstancias de la escuela no han cambiado, el nuevo plan, con mayores requerimientos en cuanto a número de horas semanales será un reto para la distribución horaria, y por supuesto para el docente, que debe cubrir los temas en menor tiempo. Es importante mencionar que será mucho más complicado relacionar con las experiencias de la comunidad judía el periodo estudiado en el plan de estudios 2006.

Como parte del argumento del cambio, se menciona la innecesaria repetición de temas vistos en primaria; se debe remarcar que, al llegar a secundaria, los alumnos han olvidado gran parte de los datos. Antes de elaborar este análisis, se compararon los temarios de los libros de texto, tanto de primaria con de secundaria, aprobados por SEP, se agregan copias de los mismos en el anexo, junto con el temario nuevo

PLAN 1993

PLAN 2006

PROBLEMÁTICA DETECTADA	HISTORIA UNIVERSAL I	HISTORIA UNIVERSAL II	HISTORIA UNIVERSAL I
CONTENIDOS TEMÁTICOS	27 TEMAS *	20 TEMAS*	33 temas*
CARGA HORARIA ANUAL	114 HRS APROX**	114 HRS APROX***	152 HRS APROX***
REPETICIÓN INNECESARIA DE CONTENIDOS DE PRIMARIA	CONTENIDOS PRESENTADOS EN 5° DE PRIMARIA	CONTENIDOS PRESENTADOS HASTA SIGLO XIX EN 5° DE PRIMARIA	CONTENIDOS PRESENTADOS EN 5° DE PRIMARIA
ESTUDIO DE ACONTECIMIENTOS AISLADOS	EN ESTE PROGRAMA CADA CULTURA ES REVISADO DE FORMA AISLADA, Y DEPENDÍA DEL DOCENTE ESTABLECER CORRELACIONES ENTRE LOS	EN ESTE PROGRAMA CADA ACONTECIMIENTO ES REVISADO DE FORMA AISLADA, Y DEPENDÍA DEL DOCENTE ESTABLE- CER CORRELACIONES	EN ESTE PROGRAMA SI ESTAN PLANTE- ADAS ESTAS RELACIONES SIN EMBARGO, EXISTE EL RIESGO DE CONFUNDIR A LOS ALUMNOS,

* Solamente se mencionan temas principales, debido a que los subtemas, son manejados a criterio por los docentes.

* En el caso de la escuela Israelita Yavne este tiempo se reducía aprox en 15 horas para primero y a la 40 para segundo

	HECHOS	ENTRE LOS HECHOS	AL MANEJAR MUCHOS ESPACIOS TEMPORALES Y GEOGRÁFICOS AL MISMO TIEMPO
AUSENCIA DE VALORES Y DESARROLLO DE ACTITUDES	ESTE RUBRO ES SUBJETIVO Y DEPENDÍA DEL DOCENTE MARCAR LOS VALORES O NO-	ESTE RUBRO ES SUBJETIVO Y DEPENDÍA DEL DOCENTE MARCAR LOS VALORES O NO	EN ESTE SENTIDO, NO HA SIDO ACLARADO A LOS MAESTROS QUE VALORES SON LOS QUE SE DEBEN TRABAJAR EN EL PROGRAMA, O SI ESTÁN DETERMINADOS POR LA SEP O LA ESCUELA

HABILIDADES A DESARROLLAR.

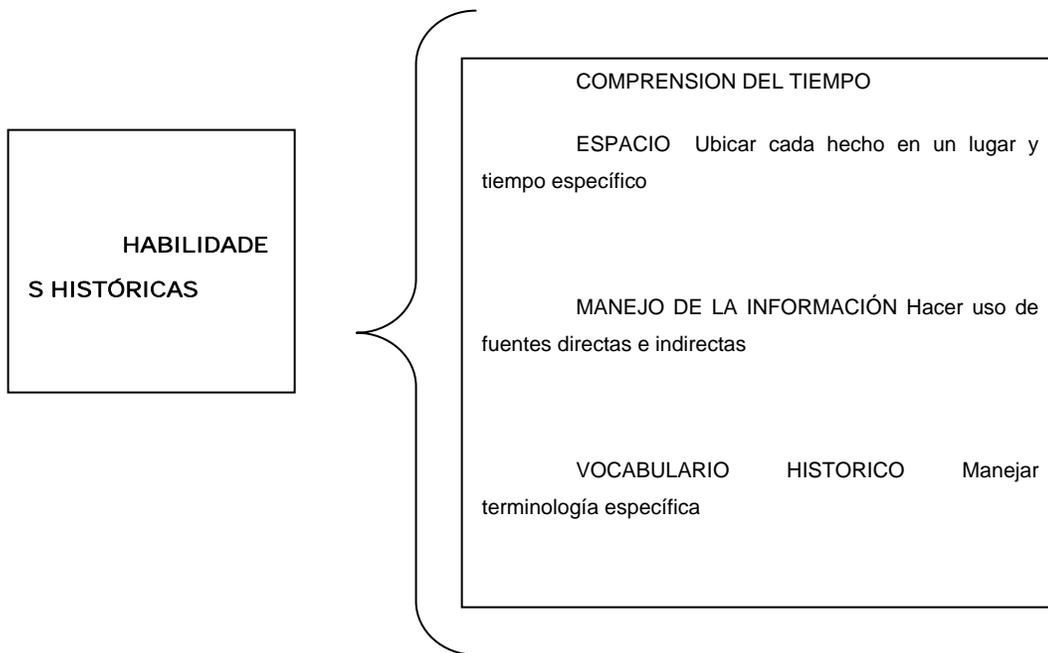
Existen categorías dentro del vocabulario histórico que en mi opinión tienen que desarrollarse por lo cual son o deberían ser los ejes que estructuren un programa de Historia, que finalmente, como dice Pierre Vilar

La historia no puede ser un simple retablo de las instituciones, ni un simple relato de los acontecimientos pero no puede desinteresarse de estos hechos que vinculan la vida cotidiana de los hombres a la dinámica de las sociedades de las que forman parte....¹

Por eso es necesario familiarizar a los estudiantes con algunas categorías del estudio histórico; estos criterios, que tomé de la propuesta de reforma educativa que tuve en mis manos en 2004, son categorías que como profesora de historia fueron ejes de mi manejo de la clase. Ayudada por la Profesora Rosaura Escobedo, la cual además de tener a su cargo la coordinación, tenía a su cargo un taller de creatividad en el que podíamos desarrollar actividades como mapas geográficos, maquetas etcétera. que nos facilitaban darle forma a conceptos que los alumnos no llegaban a aprehender. Estos conceptos están marcados en los lineamientos del nuevo plan de Estudios y a continuación se transcriben.

En el análisis y propuesta que la SEP hizo al programa de Historia para la Reforma Educativa de Secundaria, se contempló desarrollar en el alumno habilidades básicas del quehacer histórico, y así formar su pensamiento crítico para ello se enfocan los siguientes criterios. Cada uno de estos rubros, maneja distintas habilidades que supuestamente, deben tener los alumnos al concluir el programa de Historia Universal I, en el Plan de Estudios 2006; sin embargo, estas habilidades debieron ser desarrolladas aún con el programa de Historia del plan 1993, pues son parte del discurso y sentido intrínseco de la Historia. Es difícil juzgar a priori, los resultados de un programa que el 20 de agosto de 2007, fue puesto en marcha.

¹Pierre Villar, *óp. cit* p 43-44.



A pesar de ello, se puede, a partir de los libros de texto desarrollados para el nuevo programa, y las experiencias obtenidas al impartir el temario anterior, realizar una breve comparación de los alcances de ambos.

En el contexto en el que adquirí esta experiencia, ya era complicado cubrir todo el temario, pues, como se explicó con anterioridad, la Escuela Israelita Yavne da mucho más peso al estudio de materias judaicas que a la Historia Universal, por lo que a partir del ciclo 2002-2003, se redujo una hora, extraoficialmente. Así, quedaban dos horas a la semana para Historia Universal en segundo grado, sin posibilidad alguna de aumentarlas. Si esto se sigue aplicando de tal modo en esta escuela, la complicación para completar los objetivos del programa será mayor; además, es necesario remarcar que existen suspensiones por fiestas religiosas judías, lo que reduce aún más la carga horaria anual disponible.

En los siguientes cuadros, expongo la valoración comparativa de los objetivos de ambos cursos, con base en mi experiencia, tanto en planeación como en la práctica

docente, considerando la problemática que la reducción de horas de clase representaba para mí.

Es necesario acotar, antes de iniciar esta exposición, que en ambos programas se estudian los mismos temas, lo que cambia es el enfoque y la aproximación que se les da. En ambos existen fortalezas y debilidades, y sigue dependiendo del docente el éxito en la comprensión de dichos temas. No debe de olvidarse que un programa de estudios es un lineamiento a seguir, no un código coercitivo que no permite la iniciativa del profesor en cuanto al manejo de contenidos. Mi intención al elaborar estos cuadros es simplemente exponer las debilidades y las fortalezas de uno y otro.

HABILIDADES ESPACIO TEMPORALES	PLAN DE ESTUDIOS 1993	PLAN DE ESTUDIOS 2006
UBICACIÓN ESPACIO/TEMPORAL	Se ubicaba a los alumnos en un solo espacio geográfico en un momento específico. Esto generaba en ocasiones que los alumnos aprendieran historia como hechos aislados, con una visión principalmente eurocentrista en la cuál no se planteaba la coexistencia de ninguna otra cultura o forma de vida en un espacio geográfico distinto.	Se les ubica en varios espacios geográficos a la vez, a través de rasgos comunes de dichos sucesos, esto permite distinguirlos en diferentes culturas, sin embargo puede generar confusión en cuanto a coexistencia temporal de algunas culturas que no compartieron ni el mismo espacio geográfico, ni el mismo periodo de tiempo.
SUCESION DE HECHOS	Se mencionaban hechos como una seriación aleatoria, en este programa	El programa plantea establecer relaciones causa-efecto entre los

	<p>la responsabilidad de crear o no relaciones entre ellos era criterio del docente, sin embargo, facilitaba su comprensión y su ubicación en el tiempo al observarlos de forma líneal y más adelante se identificaban procesos comunes.</p>	<p>hechos, que para los adolescentes no siempre son obvias. Esto puede generar confusión, pues es complicado entender para ellos, que los egipcios y los mesoamericanos, tuvieron cosas en común aunque vivieron en lugares tiempos diferentes.</p>
<p>SIMULTANEIDAD</p>	<p>Se estudiaba cada región del planeta de manera aislada, por lo que es imposible establecer un vínculo entre los sucesos en América Antigua y las Civilizaciones Agrícolas favoreciendo la visión de una Europa más evolucionada y justificar su predominio, .</p>	<p>Al aproximarse al estudio de las diferentes épocas ubicándolos en diferentes espacios geográficos simultáneamente permite que los alumnos tengan una clara idea de un fenómeno a nivel global. Sin embargo se confunden con el continuo retomar información .</p>
<p>DURACIÓN DE LOS PROCESOS</p>	<p>Se manejan como procesos momentáneos, con fechas específicas de inicio y término. Esto genera en los estudiantes una visión limitada de los mismos, convirtiendo a la historia en una serie de fechas nombres y años</p>	<p>Se remarca la permanencia de algunos procesos aún posterior a la supuesta fecha de término. Esto permite una visión más completa de los mismos. Identificar características comunes y así distinguir procesos similares aunque se lleven a cabo en</p>

		tiempos y lugares diferentes,
INTERCAUSALIDAD	Se manejaban algunos procesos como precursores o antecedentes de otros, pero no queda clara su relación o que tanto afectaron otros procesos. De tal modo es difícil relacionar un acontecimiento con otros, más allá de la secuencia lineal. Sin embargo, el ordenamiento de los hechos les resultaba más sencillo a los muchachos.	En el programa el enfoque es principalmente sobre los procesos no sobre los hechos por lo que se establece fácilmente una relación entre ellos, sin embargo como se mencionó en el rubro anterior, puede ser un poco repetitivo y confuso, ya que se analiza un mismo suceso histórico desde todos los ángulos posibles, social, económico, político y tecnológico. .

En este ámbito, existe el riesgo de confusión para los alumnos en lo que se refiere a la contemporaneidad de algunas sociedades, y que pierdan de vista del proceso en medio de tanta información en poco tiempo.

En el caso de las siguientes habilidades, el verdadero riesgo está en que el alumno no comprenda en toda su dimensión, el proceso que la humanidad tuvo que completar, para llegar a las sociedades complejas del periodo agrícola.

VOCABULARIO HISTORICO	PLAN 1993	PLAN 2006
PASADO- PRESENTE – FUTURO	<p>Como se mencionó con anterioridad, el programa 93 era una serie de eventos ordenados cronológicamente. Así que el docente tenía que retroalimentar constantemente al alumno, con similitudes entre pasado y presente además de relacionar causa consecuencia</p>	<p>En este caso, la relación que se pretende establecer en el programa entre causa y efecto puede llegar a desarrollar en el alumno la capacidad de visualizar signos en algunos eventos del presente que tengan características del pasado</p>
ORDENAMIENTO CRONOLOGICO	<p>El trabajo en este rubro se realizaba con una línea del tiempo en la que se ordenaban los acontecimientos, pero, dependiendo del curso abarcaba desde el período paleolítico hasta la Edad Media, en el caso de primer año de secundaria, o desde el renacimiento hasta nuestros días. Dependiendo del criterio del maestro, esta línea del tiempo ubicaba un solo espacio geográfico o más</p>	<p>El estudio de la historia comienza con las grandes civilizaciones,, evadiendo la Prehistoria; también se reduce de manera importante la cantidad de temas contemplados en antigüedad y Edad Media. Centrándose solo en las épocas Moderna y Contemporánea En este caso el programa mismo maneja la línea del tiempo implicando en ella a todos los continentes, que si bien ubica a los alumnos</p>

		globalmente, los llena de información que puede confundirlos
CAMBIO- PERMANENCIA (TRANSFORMACIÓN- CONTINUIDAD)	En este sentido, el programa anterior no señalaba qué estructuras permanecen y cuáles no. Ésta era tarea del docente.	En el caso del programa 2006, se marca como parte del programa, evitando el riesgo de que el docente, dé un curso poco crítico.
MULTICASUALIDAD (CAUSA –EFECTO)	En el caso del programa anterior, el desarrollo de esta habilidad dependía íntegramente del profesor, pues el programa establecía una serie de hechos difícilmente relacionables-	En este caso, el programa relaciona procesos unos con otros, por lo que la relación entre cada uno de ellos es perceptible.

Por otra parte, el manejo del concepto temporal de milenios, siglos y años, se adquiere durante el proceso de la adolescencia, con la madurez, pero debe ser presentado a los alumnos con anterioridad, para que se familiaricen con él. El nuevo programa, solamente refiere de manera vaga, el periodo en el que se crean las primeras civilizaciones, limitando la posibilidad de práctica de los adolescentes, en cuánto a la datación, y el manejo de los siglos y años antes y después de Cristo.

En las habilidades antes mencionadas, se necesita señalar que este ámbito puede ser desarrollado a partir de las películas que últimamente; se produjeron, si bien es cierto, que no pueden ser tomadas como realidades históricas, sí plantean, por lo menos, el ambiente y el paisaje de la época.

MANEJO DE LA INFORMACIÓN HISTÓRICA	PLAN 93	PLAN 2006
PLANTEAMIENTO DE PROBLEMAS HISTÓRICOS.	En el plan de estudios anterior este criterio no era aplicable, ya que el discurso histórico se presentaba a los alumnos previamente elaborado y ellos no tenían que identificar o plantearse alguna pregunta.	En el nuevo programa se plantea la posibilidad de que el alumno, al estudiar un proceso decida, enfocarse en las relaciones sociales, o en el avance científico, etc. De tal modo que el interés del alumno se genere a partir de su propia curiosidad y no de la que el maestro determine para trabajar.
MANEJO DE FUENTES DIRECTAS E INDIRECTAS	En este aspecto el programa anterior estaba planeado para que el maestro diera su clase y los alumnos no tuvieran necesidad de acceder al material , pues en realidad el discurso histórico estaba ya totalmente elaborado, listo para vaciarse en los cuadernos del alumno,	En el caso de l programa 2006, lo que se pretende es que el alumno forme su propio criterio al respecto de los hechos históricos, por lo que se considera necesario que busque información sobre los hechos en diferentes fuentes, tanto directas, como puede ser un testimonio en video, o un documento escrito del momento histórico a tratar, como indirectas.
EXPRESION DE	En el programa anterior,	En este curso los

CONCLUSIONES HISTORICAS	los alumnos no participaban en discusiones o planteamiento de problema, pues ya todo venía digerido en el programa.	alumnos deben sentirse mucho más aptos para emitir un juicio histórico después de analizar y profundizar en un tema en específico.
----------------------------	---	--

En el cuadro anterior se muestra que el nuevo programa se centra en la metodología constructivista, pretendiendo que el alumno obtenga un conocimiento significativo. Para ello, es necesario que adquieran habilidades en el manejo de la información, como es el resumen, la síntesis, la elaboración de fichas bibliográficas, etc.

Para enfocarme en el último objetivo de las habilidades buscadas, está la formación de valores y conciencia histórica. Se deben desarrollar conceptos subjetivos como tolerancia, respeto, nacionalismo etc., mismos que no solamente son difíciles de evaluar y valorar, sino que además dependen del contexto familiar y escolar. El docente de Historia, para contribuir a este desarrollo, debe permanecer al margen de muchas convicciones propias, como fué mi experiencia específica en la Escuela Israelita Yavne, pero debe haber congruencia entre su práctica y su discurso, es decir, predicar con el ejemplo.

GEOGRAFICO TEMPORALES	PLAN 93	PLAN 03
Ambiente	En este ámbito dependía del docente preocuparse por dar una imagen del medio al que se enfrentaban las sociedades de la época	El nuevo curso de Historia hace énfasis en estos aspectos, pues se considera que es precisamente el ambiente el que determina las

		<p>sociedades. Debido a esto, se intenta dar una imagen clara del medio ambiente que rodeaba las sociedades de la antigüedad y las transformaciones que el medio sufrió a causa de la intervención humana.</p>
<p>Paisaje</p>	<p>Este ámbito raramente era desarrollado por los docentes en el programa anterior pues se concretaban a dar una lista de hechos y datos sin preocuparse por el contexto geográfico de los mismos, si en algún momento se hablaba de cambios geográficos era en momentos en los que esto era inevitable por ejemplo, las glaciaciones.</p>	<p>Se aplican los criterios del rubro anterior. Este es uno de los ámbitos en los cuáles se desarrolla el sentido de responsabilidad histórica, humana y ecológica del alumno con su medio ambiente y su explotación</p>

**CONTENIDOS PROGRAMATICOS DE
SEGUNDO DE SECUNDARIA PLAN 2006**

Historia.

Se busca que los estudiantes analicen la realidad y actúen con una perspectiva histórica, por ello se requiere concebir esta disciplina como un conocimiento crítico, inacabado e integral de la sociedad en sus múltiples dimensiones: política, económica, social y cultural. Esta percepción requiere de la enseñanza de una historia formativa, centrada en el análisis crítico de la información para la comprensión de hechos y procesos. En este sentido, los programas de Historia pretenden que, al concluir la educación secundaria, los alumnos:

Comprendan y ubiquen en su contexto sucesos y procesos de la historia universal y de México.

Expliquen algunas de las características de las sociedades actuales a través del estudio del pasado de México y del mundo.

Comprendan que hay puntos de vista diferentes sobre el pasado y empleen diversas formas para obtener, utilizar y evaluar información histórica.

Expresen de forma organizada y argumentada sus conocimientos sobre el pasado.

Identifiquen las acciones que grupos e individuos desempeñan en la conformación de las sociedades, reconozcan que sus acciones inciden en su presente y futuro, y valoren la importancia de una convivencia democrática e intercultural.

Reconozcan los aportes de los pueblos al patrimonio cultural y comprendan el origen y desarrollo de aquellos rasgos que nos identifican como una nación multicultural.

Bloque 1. De principios del siglo XVI a principios del siglo XVIII

En este bloque se pretende que los alumnos:

Elaboren una visión de conjunto acerca del mundo antiguo y de la Edad Media que les permita valorar las múltiples consecuencias culturales, políticas, sociales y económicas que tuvo el proceso de integración de distintas regiones a raíz de la expansión europea de los siglos XVI y XVII, así como los cambios y permanencias en las formas de vida de los pueblos.

Analicen las causas y consecuencias de la hegemonía europea, de su avance científico y tecnológico en el periodo, y de los intercambios culturales de Asia, África y América.

Comprendan la trascendencia que tuvieron el resquebrajamiento del predominio espiritual del catolicismo y el surgimiento de diversas denominaciones religiosas y de las iglesias nacionales.

Contenidos Aprendizajes esperados

1. Visión general de las civilizaciones y panorama del periodo

1.1. Panorama de la herencia del mundo antiguo.

Ubicación espacial y temporal de las civilizaciones agrícolas y sus características comunes.

Las civilizaciones del Mediterráneo y elementos que favorecieron su desarrollo. Principales áreas culturales en América, Europa, Asia y África de los siglos V al XV y sus características.

1.2. Panorama del periodo. El principio de la hegemonía europea y el colonialismo temprano.

Las realidades americanas y africanas. Los cataclismos demográficos. El surgimiento de la economía mundial y de la llamada historia moderna.

2. Temas para comprender el periodo

¿Cómo cambiaron las sociedades a raíz de la expansión europea? Identificar los siglos que comprende el periodo.

Ordenar cronológicamente en una línea del tiempo algunos de los sucesos y procesos relevantes de la Antigüedad y la Edad Media y los relacionados con la conquista y colonización de diversas regiones del mundo, la difusión del humanismo, la organización de las monarquías y los avances científicos y tecnológicos.

Ubicar en un mapamundi los principales viajes de exploración, las regiones que entraron en contacto con la expansión europea de los siglos XVI y XVII y las posesiones de España y Portugal durante estos siglos.

Señalar algunos cambios en el ambiente y el paisaje a partir del intercambio de especies animales y vegetales.

Identificar las transformaciones de los pueblos que entraron en contacto en los siglos XVI y XVII y describir las principales características de las sociedades del continente americano bajo el orden colonial.

2.1. El contexto mundial. Las demandas europeas y la necesidad de abrir nuevas rutas. El comercio de la seda y las especias. El capitalismo comercial y el surgimiento de la burguesía. La segunda expansión islámica y su choque con el mundo cristiano: de la toma de Constantinopla al sitio de Viena. El imperio otomano, el imperio mongol y China.

2.2. El fin del orden político medieval. La consolidación de las monarquías nacionales (España, Francia, Inglaterra, Rusia). La lucha por la hegemonía.

El crecimiento de las ciudades. Subsistencia de la desigualdad social: la sociedad estamental y el antiguo régimen.

2.3. Renovación cultural y resistencia en Europa.

El humanismo y sus expresiones filosóficas, literarias y políticas. La difusión de la imprenta.

La reforma protestante y la contrarreforma.

Las guerras de religión (Inglaterra, Francia, Holanda y el centro de Europa). Inglaterra y la primera revolución burguesa.

2.4. La primera expresión de un mundo globalizado.

Expediciones marítimas y conquistas (costas de África, India, Indonesia, América).

Las discusiones sobre la legitimidad de las conquistas. Emigraciones y colonización europeas.

Los intercambios de especias. La plata americana y su destino. El tráfico de esclavos.

2.5. Nuestro entorno. Nueva España y Perú. Las civilizaciones prehispánicas y el orden colonial.

El mestizaje y las sociedades mixtas. El aporte africano a la cultura americana. Las Filipinas, el comercio con China y el cierre del Japón.

2.6. La riqueza de las expresiones artísticas. La herencia del renacimiento. Del manierismo al barroco (arquitectura, escultura, pintura).

Reconocer las causas que favorecieron los viajes de exploración y la hegemonía europea en el mundo.

Utilizar los conceptos clave para explicar de manera oral, escrita o gráfica las características del periodo.

Distinguir las características de las formas de expresión artística más destacadas del periodo a través de imágenes y reproducciones de obras de arte. Leer breves narraciones sobre la conquista europea y hacer comentarios sobre las mismas.

Seleccionar información sobre los imperios otomano, chino y mongol y la monarquía rusa y distinguir la diversidad cultural del mundo, como temas complementarios que permitan comprender el contexto mundial del periodo.

Identificar las aportaciones africanas, americanas, asiáticas y europeas a la herencia común de los pueblos del mundo y valorar las que permanecen en la actualidad.

Las expresiones coloniales del arte (México y Perú). El arte islámico de Turquía, Persia y la India. El arte chino y japonés.

2.7. La importancia del conocimiento. Los diferentes avances científicos y tecnológicos (astronomía, matemáticas, ciencias naturales, geografía, navegación, máquinas hidráulicas, microscopio). El método experimental.

3. Temas para analizar y reflexionar

Los descubrimientos geográficos: de la navegación costera a la ultramarina.

La riqueza de la realidad americana: las descripciones y las concepciones europeas. De los caballeros andantes a los conquistadores

Conceptos clave: capitalismo, ciencia, conquista, contrarreforma, hegemonía, humanismo, mestizaje, reforma, renacimiento, resistencia.

Horas de trabajo sugeridas: 40

Comentarios y sugerencias didácticas para reforzar los ejes que estructuran el programa

Eje 1. Comprensión del tiempo y el espacio históricos

Destacar procesos relacionados con el desarrollo de la agricultura, el comercio, las ciudades y la expansión de diversas religiones y culturas en el mundo, al estudiar el panorama de las culturas de la antigüedad y la Edad Media.

Tener en cuenta las fechas clave para desarrollar en el alumno un esquema de ordenamiento cronológico.

Comparar las características de las sociedades del mundo antes y después de la expansión europea, al señalar, por ejemplo, los cambios en la composición étnica y la organización política, o bien al identificar las continuidades en la desigualdad social y en algunas tradiciones y costumbres.

Resaltar la multicausalidad en procesos como la conquista y colonización europeas, el surgimiento de una economía mundial, la consolidación de las monarquías nacionales, la revolución inglesa y la reforma protestante.

Reconocer regularidades en la historia al comparar procesos similares (por ejemplo, la colonización de Nueva España y Perú) y resaltar los elementos característicos de cada uno.

Hacer hincapié, para desarrollar la noción de espacio histórico, en la importancia que adquirió el océano Atlántico en el intercambio comercial y cultural entre los continentes en los siglos XVI y XVII.

Discutir cómo el intercambio de especias y tecnología entre los continentes transformó el ambiente y el paisaje

Eje 2. Manejo de información histórica

Recurrir al programa de estudio de Español; en el ámbito “prácticas del lenguaje con fines de estudio” se presentan sugerencias para buscar, seleccionar y analizar información en distintos textos.

Abordar los temas del bloque a través de ejercicios sencillos y sistemáticos, como seleccionar las ideas principales en fragmentos de textos históricos, ubicar y ordenar cronológicamente algunos testimonios de la época, escribir párrafos en los que se dé respuesta a alguna hipótesis o pregunta (por ejemplo: ¿qué cambios se produjeron con el surgimiento de una economía mundial entre los siglos XVI y XVIII?)

Plantear hipótesis que propicien el interés o el debate de los temas de este bloque, por ejemplo: ¿por qué si los chinos desarrollaron la pólvora, la brújula, el astrolabio y algunas técnicas de navegación, fueron los europeos quienes lograron tener la hegemonía de los mares a partir del siglo XVI?

Mostrar a través de varias fuentes (reproducciones de códices, crónicas, diarios, cartas, documentos oficiales) los intereses de los distintos actores que intervinieron en los proceso de periodo.

Eje 3. Formación de una conciencia histórica para la convivencia

Resaltar la riqueza de las culturas que entraron en contacto durante los siglos XVI y XVII.

Apreciar sus aportes a la herencia común de los pueblos y reflexionar sobre la importancia de respetar y valorar culturas distintas a la propia.

Comentarios y sugerencias didácticas para el uso de recursos

Contenido 1. Panorama del periodo

Con el fin de repasar las culturas de la Antigüedad y la Edad Media, elaborar una línea del tiempo, tamaño mural, en la que los alumnos puedan comparar las diferencias entre los distintos continentes.

Procurar que los alumnos lleven a cabo actividades de lectura, análisis e interpretación de los siguientes recursos didácticos:

Línea del tiempo, para establecer diferencias, relaciones, influencia mutua y momentos de ruptura en que se ubique la duración del periodo y se consideren algunos procesos y sucesos relacionados con:

Expediciones marítimas y conquistas (caída de Constantinopla: 1453; primer viaje de Colón: 1492; conquista de Tenochtitlán: 1519-1521; viaje de circunnavegación: 1522; establecimiento de puestos comerciales como Macao: 1557 o Manila: 1571).

Descubrimientos científicos y tecnológicos (teoría heliocéntrica de Copérnico: 1543; publicación de los estudios astronómicos de Galileo: 1610; teoría de circulación de la sangre de Harvey: 1628; publicación de las leyes de Newton: 1687).

Difusión del humanismo y la imprenta (publicación del *Elogio de la locura*, de Erasmo de Rotterdam: 1509).

Mapas para analizar las expediciones marítimas y las relaciones comerciales entre distintos continentes en los siglos XVI y XVII; ubicar las monarquías nacionales y su expansión; y distinguir la diversidad cultural en América y África en el siglo XVI.

Gráficas para mostrar las catástrofes demográficas y los procesos migratorios en diversas regiones del mundo.

2. Temas para comprender el periodo

Para explicar de manera oral y escrita los cambios en el mundo a partir de la expansión europea o describir las principales características de las nuevas sociedades en América se sugiere:

Presentar a los estudiantes fragmentos de crónicas, relatos y descripciones del mundo antes del viaje de Colón en que se aborden aspectos relacionados con la organización de las ciudades, las costumbres, las formas de pensar, etcétera, con el fin de que los comparen.

Trabajar la lectura de imágenes al analizar las características del arte en el mundo.

Para ello se pueden retomar algunas sugerencias planteadas en el programa de estudios de Artes Visuales.

Comparar crónicas indígenas y españolas para analizar distintas interpretaciones de la expansión europea.

Al trabajar algunos temas del bloque se puede apoyar en textos de la colección Libros del Rincón como:

Pablo Escalante, *La era del renacimiento* (Biblioteca escolar), 2002.

Ricardo Gamboa, *Del absolutismo a las revoluciones liberales* (Biblioteca escolar), 2002.

Lucía Corraín, *La Europa del renacimiento* (Biblioteca de aula), 2002

Contenido

3. Temas para analizar y reflexionar

Al estudiar estos temas es importante relacionar el pasado y el presente y señalar cambios y continuidades. Para ello, conviene presentar imágenes o gráficas que permitan a los alumnos comparar las épocas y formular hipótesis de las causas de los cambios.

Bloque 2. De mediados del siglo XVIII a mediados del siglo XIX

Propósitos

Contenidos Aprendizajes esperados

En este bloque se pretende que los alumnos:

Elaboren una visión de conjunto del periodo, comprendan cómo se da la conformación de una nueva geografía política y económica en el mundo a partir de la expansión de nuevas potencias marítimas y de las guerras imperiales, e identifiquen los cambios políticos, sociales y tecnológicos que tuvieron lugar.

Analicen el contexto de la revolución industrial y las revoluciones atlánticas y comprendan sus consecuencias en distintos ámbitos del orden mundial.

Valoren los principios de la ilustración y del liberalismo en la lucha por los derechos del hombre en el periodo y reflexionen sobre su importancia en la actualidad. Asimismo, reconozcan cómo algunas expresiones culturales del periodo se encuentran en el presente.

1. Panorama del periodo

Surgimiento de nuevas potencias marítimas. Del mercantilismo al liberalismo económico. Revoluciones atlánticas: inglesa, norteamericana, francesa e hispanoamericanas. La revolución industrial.

Del orden estamental a las clases sociales. Avances en ciencia y tecnología.

2. Temas para comprender el periodo

¿Qué importancia tuvo el liberalismo económico y político en el mundo?

2.1. Transformación de los sistemas políticos y nuevas ideas. El absolutismo europeo y la reorganización administrativa de los imperios. Conflictos imperiales. La ilustración y la enciclopedia. El despotismo ilustrado. La clasificación del mundo natural. Las ideas ilustradas sobre América y las respuestas.

2.2. Revoluciones atlánticas. La Guerra de los Siete Años, la modernización de las administraciones Imperiales

Identificar los siglos que comprende el periodo.

Ordenar cronológicamente, con ayuda de la línea del tiempo, sucesos y procesos relevantes relacionados con el surgimiento de nuevas potencias marítimas, las revoluciones atlánticas e industrial y la transformación del pensamiento político, económico y científico.

Destacar en un mapamundi las principales transformaciones en la división política de América y Europa a raíz de las revoluciones atlánticas y las principales zonas de influencia de las potencias marítimas del periodo.

Distinguir los cambios que propició la revolución industrial en el consumo, el ambiente y el paisaje.

Describir las transformaciones de las sociedades a partir de los cambios en el pensamiento político y económico y distinguir las principales características de los países americanos al consolidarse su independencia. La independencia de las 13 colonias inglesas. La revolución francesa, el fin del antiguo régimen. El constitucionalismo español y las revoluciones de Hispanoamérica. De súbditos a ciudadanos

2.3. Una nueva geografía política y económica.

Las guerras napoleónicas. La invasión a España y el quiebre de la monarquía española. Las independencias americanas y las dificultades para su consolidación. La Santa Alianza, la Europa de la restauración y las revoluciones de 1848. Expansionismo europeo: África y Asia.

2.4. Expansión económica y cambio social. La revolución industrial: su impacto en la producción, en el transporte y las comunicaciones. La extracción de metales en América y su circulación mundial. Dinamismo del comercio y de las finanzas.

Ciudades industriales y clases trabajadoras. Las primeras ideas socialistas. Nueva estructura familiar y cambios demográficos. Contrastes entre el campo y la ciudad. La secularización de la educación y las nuevas profesiones.

2.5. Cultura e identidad. Liberalismo y nacionalismo.

Sociedad y cultura del neoclásico al romanticismo (literatura, pintura, escultura y música). La expansión del método científico y el surgimiento de nuevas ciencias. La reinterpretación de la historia. La difusión de las ideas y de la crítica (periódicos, revistas y espacios públicos).

2.6. Nuestro entorno. La fragmentación de los virreinos.

Proyectos y experimentos políticos.

Surgimiento de las naciones iberoamericanas.

La doctrina Monroe, los intentos de unidad hispanoamericana y los conflictos de fronteras.

Comparar las similitudes y diferencias de la independencia de las 13 colonias inglesas y las españolas en América.

Utilizar los conceptos clave ya señalados para explicar de manera oral, escrita o gráfica las características del periodo.

Identificar las ideas políticas del periodo en diversas formas de expresión artística como pintura, grabado, escultura y literatura. Comparar y analizar dos interpretaciones de las revoluciones hispanoamericanas.

Seleccionar y contrastar información de diversas fuentes para conocer las ideas más importantes de la ilustración y su impacto en las revoluciones atlánticas. Reconocer el origen de la Declaración de los

Derechos del Hombre y del Ciudadano y valorar su vigencia en la actualidad.

3. Temas para analizar y reflexionar

Las epidemias a través de la historia.

Vestido y tecnología: del telar artesanal a la producción mecanizada

La escuela y la educación de los jóvenes a través del tiempo.

Conceptos clave: absolutismo, burguesía, colonialismo, constitucionalismo, esclavitud, ilustración, liberalismo, nacionalismo, revolución, romanticismo.

Horas de trabajo sugeridas: 32

Comentarios y sugerencias didácticas para reforzar los ejes que estructuran el programa

Eje 1. Comprensión del tiempo y el espacio históricos

Comparar las características de la geografía política y económica de mediados del siglo XVIII con las de mediados del XIX y señalar los cambios y rupturas.

Establecer un número reducido de fechas clave para guiar al alumno en el desarrollo de un esquema cronológico:

1751: publicación de la Enciclopedia.

1776: declaración de independencia de los EUA.

1789: revolución francesa.

1808-1820: desintegración de la monarquía hispánica.

Tratar la simultaneidad de hechos y procesos históricos en distintos espacios y la influencia de unos procesos en otros. Por ejemplo, la relación entre la revolución industrial y el poderío comercial inglés.

Subrayar la noción de multicausalidad al estudiar la revolución industrial y las revoluciones atlánticas. Para ello los alumnos pueden elaborar esquemas conceptuales en los que señalen las causas y las consecuencias políticas, económicas, sociales, culturales y tecnológicas de estos procesos.

Desarrollar la noción de espacio histórico al ubicar y relacionar los principales centros de abasto de materias primas y de producción industrial que existían en el mundo.

Considerar factores como la producción industrial, las nuevas actividades económicas, el comercio interior y el crecimiento de la población para explicar la transformación del paisaje en el mundo.

Para comprender el contexto en el que se originó la revolución industrial considerar variables como la composición y el tamaño de la población, la división del trabajo y las condiciones de vida cotidiana. Aprovechar este tema para comparar las diferencias entre el presente y el pasado y evitar que los alumnos piensen que el desarrollo industrial actuales igual al del pasado.

Eje 2. Manejo de información histórica

Para el trabajo con testimonios históricos, se sugiere que el alumno contraste más de dos fuentes. Algunas pueden ser: obras de arte, mapas, novelas y fragmentos de diarios o documentos oficiales. Además se recomienda que escriba resúmenes que respondan al qué, quién, cómo, cuándo, dónde, para qué y por qué.

Resaltar los intereses particulares de los distintos actores que intervinieron en los procesos del periodo; por ejemplo, la postura de los colonos y de las autoridades inglesas en la independencia de las 13 colonias de América, o de la nobleza y el pueblo en la revolución francesa.

Eje 3. Formación de una conciencia histórica para la convivencia

Conocer los derechos del hombre no garantiza que se valoren y respeten, por lo que es conveniente que los alumnos identifiquen su presencia en diversos ámbitos de la vida diaria y reflexionen en torno a la importancia de respetarlos y hacerlos respetar en situaciones cotidianas.

Comentarios y sugerencias didácticas

para el uso de recursos

Contenido 1. Panorama del periodo

Línea del tiempo en que se ubique la duración del periodo y se consideren algunos procesos y sucesos relacionados con los siguientes acontecimientos para establecer diferencias relaciones e influencias mutuas:

Revolución industrial (máquina de hilar: 1764, máquina de vapor: 1769).

Ilustración (publicación de la Enciclopedia: 1751, *El contrato social*, de Rousseau: 1762).

Independencia de las 13 colonias inglesas de América (declaración de independencia: 1776, Inglaterra reconoce la independencia: 1783).

Revolución francesa (toma de la Bastilla: 1789; muerte de Luis XVI: 1793); desarrollo de la industria (primer barco de vapor: 1807; primera locomotora: 1830).

Mapas de las zonas de influencia de las potencias marítimas del periodo, las nuevas naciones iberoamericanas y la organización política mundial con la expansión napoleónica y el congreso de Viena.

Gráficas de evolución de la población y de producción mundial en los siglos XVIII y XIX para elaborar hipótesis sobre sus causas y consecuencias.

Contenido 3. Temas para analizar y reflexionar

Contenido 2. Temas para comprender el periodo

Leer, analizar e interpretar los siguientes recursos didácticos:

Usar fragmentos de textos e imágenes para explicar los procesos de conformación de las nuevas naciones.

Elaborar cuadros sinópticos o mapas conceptuales que sinteticen las diferencias políticas y económicas entre este periodo y el anterior.

Promover la lectura de textos que permitan entender los cambios en la tecnología y formas de vida a través del tiempo. La colección Libros del Rincón ofrece obras como:

Ricardo Gamboa, *Las transformaciones del siglo XIX* (Biblioteca escolar) 2002.

Salvador Hernández Padilla, *Retratos literarios* (Biblioteca de aula), 2003.

Orientar la comprensión de conceptos históricos y relacionarlos con ejemplos concretos de la historia.

Comparar mapas de la organización territorial de Iberoamérica en los siglos XVIII y XIX con el fin de identificar los cambios derivados de los procesos de independencia.

Consultar diversos textos impresos o en internet, en caso de contar con este recurso, para abordar uno de los temas del bloque.

Realizar representaciones para identificarse con otras épocas.

Reflexionar sobre los retos que enfrentó la humanidad para solucionar problemas al abordar temas relacionados con el desarrollo científico y tecnológico.

Bloque 3. De mediados del siglo XIX a 1920

Propósitos

Contenidos Aprendizajes esperados

En este bloque se pretende que los alumnos:

Conformen una visión de conjunto del periodo mediante la comprensión del avance del imperialismo en el mundo y su relación con los procesos de industrialización y de desarrollo científico y tecnológico que culminaron en la Primera Guerra Mundial.

Se expliquen el nacionalismo del periodo como un elemento para la conformación de los estados liberales.

Valoren algunos elementos culturales que favorecieron las identidades nacionales, y reflexionen sobre la importancia del sufragio y su vigencia.

1. Panorama del periodo

Expansión del imperialismo en el mundo. Constitucionalismo, nacionalismo y unificación nacional.

Las transformaciones científicas, tecnológicas y culturales. Las alianzas europeas y la Primera Guerra Mundial.

2. Temas para comprender el periodo

¿Qué características del mundo de hoy

tuvieron su origen en este periodo?

2.1. Industrialización e imperialismo. Nuevas fuentes de energía. Los bancos y la expansión del crédito. La producción en serie e innovaciones en las comunicaciones y los transportes.

La importancia de los ferrocarriles. Nuevas potencias navales y la confrontación de intereses territoriales y comerciales en Asia, África y Oceanía. Hegemonía británica. La apertura y modernización de Japón.

2.2. Nuestro entorno. Dificultades en la consolidación de los países americanos. Endeudamiento y avance de intereses europeos y Identificar los siglos que comprende el periodo.

Ordenar cronológicamente y establecer relaciones causales –con ayuda de la línea del tiempo– entre sucesos y procesos del imperialismo, la industrialización, la aplicación de la tecnología en las comunicaciones y la producción, los nacionalismos, y las revoluciones sociales.

Explicar, con ayuda de mapas, la importancia estratégica, económica y política de algunas regiones de Asia, África y América para los países imperialistas y los principales cambios en el reparto del mundo en vísperas de la Primera Guerra Mundial.

Contrastar las características del ambiente entre este periodo y el anterior y señalar los cambios en los paisajes urbanos y rurales provocados por el uso de nuevos transportes y materiales de construcción, y de nuevas fuentes de energía,

Describir los cambios en la sociedad y algunos aspectos de la vida cotidiana de diverso

norteamericanos en Iberoamérica. Las amenazas extranjeras en México. Estados Unidos: la esclavitud y la guerra civil, la abolición de la esclavitud y la industrialización. Las dictaduras iberoamericanas y el desarrollo desigual.

2.3. Cambios sociales. Burguesía y movimientos obreros. El crecimiento de las ciudades y la urbanización. Impacto ambiental y nuevos

paisajes. Movimientos migratorios. Crecimiento demográfico y primeros intentos de control natal. La expansión de la educación primaria. La popularización del deporte.

2.4. Identidades nacionales y participación política.

Los estados multinacionales (Austria-Hungría, Rusia, imperio Otomano). La unificación de Italia y Alemania. Constitucionalismo y sufragio.

2.5. El conocimiento científico y las artes. La influencia de Darwin, Freud y Marx en el pensamiento científico y social. Avances científicos.

Aplicación tecnológica en la construcción de los canales de Suez y Panamá. Del impresionismo

al arte abstracto. Bibliotecas y museos en la difusión del conocimiento.

2.6. Conflictos en la transición de los siglos. La Guerra Hispanoamericana. La Paz Armada y la Primera Guerra Mundial. La paz de Versalles y sus consecuencias. El reparto de Medio Oriente. La Liga de las Naciones. Las primeras revoluciones sociales en China, México y Rusia. Grupos sociales a partir de la revolución industrial.

Describir las causas de los conflictos entre las grandes potencias y sus consecuencias en el resto del mundo. Utilizar los conceptos clave para explicar de manera oral, escrita o gráfica las características del periodo. Comparar diversas corrientes artísticas a partir de imágenes, reproducciones de obras de arte o fragmentos literarios.

Comparar dos posturas sobre las consecuencias

de la revolución industrial, una de la época y otra actual, y explicar sus diferencias. Buscar, seleccionar y contrastar información de diversas fuentes para conocer los avances científicos y tecnológicos del periodo y su impacto en la sociedad y el ambiente.

Reconocer la existencia de diversas culturas en el periodo y describir algunas similitudes y diferencias entre ellas.

3. Temas para analizar y reflexionar

Del descubrimiento del mundo microscópico a las vacunas y los antibióticos.

Las ferias mundiales y la fascinación con la ciencia y el progreso. Cambios demográficos y formas de control natal.

Conceptos clave: imperialismo, industrialización, marxismo, proletariado, socialismo, urbanización, modernismo, impresionismo.

Horas de trabajo sugeridas: 30

Comentarios y sugerencias didácticas para reforzar los ejes que estructuran el programa

Eje 1. Comprensión del tiempo y el espacio históricos

Desarrollar las nociones de cambio histórico y multicausalidad al identificar las transformaciones en la vida de la humanidad generadas con la industrialización y el liberalismo.

Establecer un número reducido de fechas clave para guiar al alumno en el desarrollo de un esquema cronológico; por ejemplo:

1861-1865: guerra civil norteamericana.

1910-1920: Revolución Mexicana. 1914-1918: Primera Guerra Mundial.

Al analizar el imperialismo y las transformaciones científicas y tecnológicas, tratar el tema de la simultaneidad de hechos y procesos históricos en distintos espacios y la influencia de unos en otros.

Trabajar las nociones de cambio, continuidad y ruptura al comparar la sociedad antes y después de la Primera Guerra Mundial, considerando aspectos como la condición de la mujer o la vida cotidiana.

Enfatizar la importancia del mundo como espacio para el intercambio comercial y cultural entre los continentes, a raíz de la expansión imperialista en el siglo XIX, para comprender el proceso de globalización, que se estudia en los siguientes bloques.

Comparar las características de las revoluciones china, mexicana y rusa permite al alumno identificar regularidades históricas en procesos similares y también reconocer sus particularidades.

Para comprender el impacto ambiental y la transformación del paisaje, es conveniente considerar el crecimiento de las ciudades industriales, los avances tecnológicos y científicos y el impacto de la red ferroviaria, que requirieron el uso de recursos naturales en grandes cantidades

Eje 2. Manejo de información histórica

Para el tratamiento de fuentes históricas se sugiere que el grupo, con ayuda del maestro, formule una interrogante que sirva de guía en la búsqueda de información sobre un proceso histórico, por ejemplo el surgimiento del movimiento obrero. La información se puede organizar en temas específicos (como las condiciones de vida, formas de trabajo y de lucha) y con ello elaborar una narración que considere el orden cronológico y la multicausalidad.

Confrontar distintas posiciones ideológicas en torno al imperialismo o a las condiciones de vida de los obreros para que el adolescente desarrolle una actitud crítica ante las fuentes.

Eje 3. Formación de una conciencia histórica para la convivencia

Analizar la industrialización del siglo XIX, reflexionar sobre su impacto en el ambiente y relacionarla con la situación actual. Plantear alternativas de solución para el desarrollo sustentable.

Guiar la reflexión sobre las nociones de justicia e igualdad en diferentes periodos.

Estimular al estudiante para que conozca los cambios en la vida cotidiana a través del análisis de diversas expresiones artísticas; y para que identifique que las tradiciones y costumbres que perduran, de modo que

llegue a adquirir conciencia de su importancia y de la necesidad de preservarlas como parte del patrimonio cultural.

Comentarios y sugerencias didácticas para el uso de recursos

Contenido

1. Panorama del periodo

Se sugiere que los alumnos lean, analicen e interpreten los siguientes recursos didácticos para establecer diferencias, relaciones e influencias mutuas:

Línea del tiempo en que se ubique la duración del periodo y se consideren algunos procesos y sucesos relacionados con:

La formación de nuevos imperios coloniales (coronación de la reina Victoria como emperatriz de las Indias: 1857; Nigeria fue convertida en colonia inglesa: 1861)

El desarrollo científico y tecnológico (Darwin publica *El origen de las especies*: 1859; Mendel enuncia las leyes de la herencia: 1865).

Los conflictos mundiales (guerra franco-prusiana: 1870-1871; Primera Guerra Mundial 1914-1918).

Mapas de la expansión de Estados Unidos, del desarrollo de la red ferroviaria y del telégrafo en dos momentos del periodo; mapa de la división política del mundo antes y después de la Primera Guerra Mundial.

Gráficas para plantear hipótesis en torno a las causas de las transformaciones de este periodo (por ejemplo, gráficas que muestren la composición de la población mundial en el siglo XIX y las migraciones). Comparar la dimensión territorial de las potencias en relación con sus colonias

Contenido 2. Temas para comprender el periodo

Proponer la consulta de obras literarias, diarios, memorias, pinturas, periódicos, caricaturas o música para conocer la cultura de la época.

Promover la lectura de textos que permitan entender los cambios en la tecnología y en las formas de vida a través del tiempo. La colección Libros del Rincón ofrece obras como:

Lucca Fraioli, *Historia de la ciencia y la tecnología* (Biblioteca de aula), 2003.

Martha Ortega, *Panorama del siglo XX*. 1 (Biblioteca escolar), 2002.

Relacionar las actividades económicas y el desarrollo científico y tecnológico para explicar el interés de la sociedad por invertir en la investigación científica.

Identificar las desigualdades entre países que lograron mayor desarrollo científico y tecnológico en el siglo XIX y aquellos que no lo alcanzaron.

Contenido 3. Temas para analizar y reflexionar

Los temas de este bloque propician la reflexión y el diálogo en torno al impacto del desarrollo tecnológico y científico en las formas de vida de la sociedad

Bloque 4. El mundo entre 1920 y 1960

Propósitos

Contenidos Aprendizajes esperados

En este bloque se pretende que los alumnos:

Elaboren una visión de conjunto del periodo, y comprendan las causas y consecuencias de los conflictos bélicos internacionales, de las desigualdades entre las distintas regiones del mundo y de la hegemonía de los Estados Unidos de América.

Analicen las causas del aceleramiento de los principales avances científicos y tecnológicos, y su impacto en la transformación de las sociedades.

Valoren la importancia de la paz, la democracia, los derechos humanos, el cuidado del ambiente y la conservación del patrimonio cultural para una mejor convivencia y calidad de vida en las sociedades contemporáneas.

1. Panorama del periodo

La aceleración de la historia. El crecimiento económico y los diferentes niveles de desarrollo. Guerras y conflictos a escala regional y mundial.

La expansión del conocimiento. Ciencia y tecnología al servicio de la guerra. La descolonización.

2. Temas para comprender el periodo

¿Puede decirse que durante el siglo XX el mundo cambió más que en siglos pasados?

2.1. El mundo entre las grandes guerras. Debilitamiento

del poderío europeo y presencia de Estados Unidos. La gran depresión y sus efectos en la sociedad y la economía mundial. Socialismo, nacional socialismo y fascismo. Democracia liberal y Estado de bienestar.

2.2. Conflictos armados y guerra fría. La Segunda

Guerra Mundial y sus consecuencias.

La Organización de las Naciones Unidas.

Identificar el siglo y los años que comprende

el periodo. Ordenar cronológicamente y establecer relaciones causales y de simultaneidad entre sucesos y procesos relacionados con la Segunda Guerra Mundial, la guerra fría, la descolonización de Asia y África, la transición democrática y los avances científicos y tecnológicos. Destacar el ritmo acelerado de su desarrollo.

Explicar con ayuda de mapas los cambios en el mundo a raíz de la Segunda Guerra Mundial, las regiones en tensión durante la guerra fría y los flujos migratorios hacia zonas de desarrollo económico.

Analizar las causas de los problemas ambientales y los cambios en el paisaje urbano provocados por la concentración industrial y el crecimiento demográfico. Analizar los cambios en la vida cotidiana y el papel de la mujer en la sociedad a partir de los avances científicos y tecnológicos

Capitalismo y socialismo en la conformación de bloques económicos y militares (OTAN y Pacto de Varsovia). Diversas expresiones de la guerra fría. La descolonización de Asia y África. La fundación de Israel y los conflictos bélicos árabe-israelíes.

2.3. La economía después de la Segunda Guerra Mundial. El plan Marshall y la recuperación europea. La democracia parlamentaria de Japón y el despegue de su poderío económico.

Influencia de los organismos financieros internacionales en las políticas económicas locales y la deuda externa. Los países productores de petróleo.

2.4. Transformaciones demográficas y urbanas. Salud, crecimiento de la población y migraciones a regiones desarrolladas. La pobreza en el mundo. La aparición de las metrópolis. Problemas ambientales y cambios en el paisaje.

2.5. La importancia del conocimiento. Avances científicos y tecnológicos y su impacto en la sociedad.

Aplicaciones de la ciencia en la industria bélica, en las fuentes de energía y la producción. Desigualdades en el desarrollo y uso de la ciencia y la tecnología. Alcances y límites de la educación. Los medios de comunicación y la cultura de masas (radio, cine y televisión). Literatura, música, cine y artes plásticas.

2.6. Las ideas y la vida social. El papel de la mujer en la Segunda Guerra Mundial. La crisis del pensamiento: existencialismo, movimientos pacifistas y renacimiento religioso. La industria de guerra al servicio de la paz. El uso doméstico de la tecnología.

2.7. Nuestro entorno.

Participación de Iberoamérica en la Segunda Guerra Mundial y sus efectos. Gobiernos populistas: Perón, Vargas y Cárdenas. La OEA y su participación en los conflictos latinoamericanos. Las dictaduras latinoamericanas, los movimientos de resistencia y el intervencionismo norteamericano. La revolución cubana

Explicar las causas del debilitamiento del poderío europeo y la aparición de Estados Unidos como potencia mundial.

Utilizar los conceptos clave para elaborar explicaciones y narraciones orales y escritas sobre los sucesos y procesos del periodo.

Analizar la influencia de la radio y el cine en la difusión de la cultura.

Consultar varias fuentes sobre la Segunda Guerra Mundial e identificar sus diferencias; explicar por qué existen diversas interpretaciones de un mismo hecho.

Obtener en mapas información de algunos conflictos internacionales de la época.

Identificar algunos cambios en las tradiciones y costumbres a partir de los avances en la tecnología y las comunicaciones y explicar la importancia de respetar y enriquecer el patrimonio cultural.

3. Temas para analizar y reflexionar

Armamento y estrategias de guerra a lo largo del tiempo.

Historia de la alimentación y los cambios en la dieta.

Del uso del fuego a la energía atómica.

Conceptos clave: descolonización, dictadura, existencialismo, fascismo, guerra fría, intervencionismo, populismo, surrealismo.

Horas de trabajo sugeridas: 30

Comentarios y sugerencias didácticas para reforzar los ejes que estructuran el programa

Eje 1. Comprensión del tiempo y el espacio históricos

Destacar la noción de cambio histórico al tratar temas relativos a los conflictos internacionales y a las transformaciones científicas y tecnológicas.

Al abordar los conflictos entre las grandes potencias mundiales, la gran depresión o la guerra fría, mostrar que tuvieron múltiples causas políticas, económicas, sociales, étnicas o religiosas.

Hacer hincapié en la relación que existe entre los avances de la ciencia, la guerra y los cambios demográficos.

Explicar la forma en que los procesos productivos, la sobreexplotación de los recursos, las guerras, las migraciones y el crecimiento de las ciudades contribuyeron al deterioro ambiental y a la transformación del paisaje.

Establecer un número reducido de fechas clave para guiar al alumno en el desarrollo de un esquema cronológico; por ejemplo:

1929: derrumbe de la bolsa de valores de Nueva York.

1939-1945: Segunda Guerra Mundial.

1961: construcción del muro de Berlín.

Eje 2. Manejo de información histórica

Formular interrogantes que permitan al grupo ejercitarse en la búsqueda, selección e interpretación de información histórica.

Consultar, analizar e interpretar fuentes (obras literarias, diarios, memorias, pinturas, periódicos, caricaturas) para escribir textos breves.

Emplear diferentes medios para presentar la información, como textos, cuadros sinópticos, cuadros comparativos, mapas conceptuales o mentales, gráficas de barras, o "de pastel" y líneas del tiempo.

Contrastar las dos posiciones ideológicas que se dieron en este tiempo: los bloques capitalista y socialista

Eje 3. Formación de una conciencia histórica para la convivencia

Al analizar los distintos conflictos bélicos del periodo es importante que el alumno reflexione sobre sus múltiples causas y consecuencias, para que haga un balance de su impacto en la población, en la ciencia y en la industria y plantee posibles formas de solución a conflictos actuales.

Coordinar algún debate sobre las causas y consecuencias de la guerra, asegurándose de que los alumnos presenten argumentos fundamentados.

Reflexionar sobre la importancia de la democracia y la ciudadanía en un mundo multicultural.

Identificar algunos valores y creencias de la humanidad en expresiones culturales como la pintura, la música o la literatura.

Comentarios y sugerencias didácticas para el uso de recursos

Contenido 1. Panorama del periodo

Se sugiere que los alumnos trabajen con los siguientes recursos didácticos para que establezcan diferencias, relaciones e influencias mutuas entre sucesos y procesos:

Línea del tiempo en que se ubique la duración del periodo y se consideren algunos procesos y sucesos relacionados con:

La gran depresión económica (1929).

La Segunda Guerra Mundial (1939-1945); ingreso de México a la Segunda Guerra Mundial: 1942).

La guerra fría (guerra de Corea: 1950-1953, construcción del muro de Berlín: 1961).

La descolonización de Asia y África (aproximadamente: 1945-1975); independencia de India: 1947).

Mapas de la división del mundo antes y después de la Segunda Guerra Mundial; de las alianzas militares durante la guerra fría, y de la descolonización, para describir los cambios en la organización mundial y formular hipótesis.

Gráficas de pirámides de población en diferentes momentos del periodo de estudio y de movimientos migratorios, para analizar los comportamientos demográficos. Las gráficas deben incluir indicadores de

crecimiento industrial, de avances tecnológicos y científicos en el mundo y del deterioro ambiental, para explicar determinados cambios en el ambiente y el paisaje en el mundo.

Tema 2. Temas para comprender el periodo

Para trabajar los conceptos relativos al periodo se sugiere indagar su significado y elaborar breves descripciones.

En este bloque se pueden trabajar diferentes temas mediante el uso de fuentes y de la presentación de resultados utilizando diversos recursos, por ejemplo un mapa mental o conceptual que compare las características políticas, económicas y sociales; un mapa histórico donde se ubiquen procesos representativos del periodo. Se pueden obtener fácilmente fotografías que ilustren los cambios ocurridos en el paisaje en algunas ciudades del mundo en diferentes momentos. Si se cuenta con equipos de cómputo, realizar presentaciones electrónicas.

Seleccionar fragmentos e imágenes de algunos textos de la colección Libros del Rincón como:

Luca Fraioli, *Historia de la ciencia y la tecnología* (Biblioteca de aula), 2003.

Martha Ortega, *Panorama del siglo XX. 2* (Biblioteca escolar), 2002.

Robert Swindells, *Hermano en la Tierra* (Biblioteca escolar), 2001

Tema 3. Temas para analizar y reflexionar

Al seleccionar un tema de los sugeridos, invite a los alumnos a realizar una investigación sobre el mismo con el propósito de que la reflexión y el diálogo se lleven a cabo de manera informada. Asimismo, dé confianza a los jóvenes para que expresen libremente sus opiniones y propicie un ambiente de respeto.

Bloque 5. Décadas recientes

Propósitos

Contenidos Aprendizajes esperados

En este bloque se pretende que los alumnos:

Elaboren una visión de conjunto del periodo, comprendan los cambios generados por la globalización y reconozcan los principales retos que enfrentan las sociedades al inicio del siglo XXI.

Analicen las interrelaciones que existen entre los fenómenos económicos, políticos, sociales y culturales de distintas regiones y su impacto en el mundo entero.

Valoren la importancia de la participación individual y colectiva en la solución de problemas actuales y en la conservación del patrimonio cultural y natural.

1. Panorama del periodo

De la crisis de los misiles al fin de la guerra fría.

La nueva globalización. Explosión demográfica y deterioro ambiental. Nuevas interpretaciones científicas. Transformación de los medios de comunicación.

La integración europea. Los conflictos del Medio Oriente.

2. Temas para comprender el periodo

¿Cuáles son los grandes retos del mundo al inicio del siglo XXI?

2.1. El surgimiento de un nuevo orden político.

La crisis de los misiles y la guerra de Vietnam. La caída del muro de Berlín y el quiebre soviético. Fin del mundo bipolar.

La permanencia del sistema socialista en China, Cuba, Vietnam y Corea del Norte. La guerra del Golfo Pérsico.

2.2. Los contrastes sociales y económicos.

Globalización económica. El milagro japonés, China, India y los tigres asiáticos. El Fondo Monetario Internacional.

Identificar el siglo y los años que comprende el periodo. Ordenar cronológicamente y señalar relaciones causales y de simultaneidad entre sucesos y procesos relacionados con el establecimiento del nuevo orden mundial, el modelo de desarrollo neoliberal, los cambios demográficos, los avances científicos, tecnológicos y de la informática, los problemas ambientales, y la transición democrática en Latinoamérica. Destacar el ritmo vertiginoso que caracteriza al periodo.

Explicar con ayuda de mapas la conformación de bloques económicos en el mundo, los conflictos por el petróleo y las desigualdades entre países ricos y pobres.

Explicar las transformaciones en el paisaje rural y urbano, las causas del deterioro ambiental y sus consecuencias para el planeta.

Explicar los cambios en las sociedades actuales a partir de la transición demográfica, las migraciones y la lucha por el respeto a los derechos humanos.

La Unión Europea. Países ricos y países pobres.

El rezago económico de África. Refugiados y desplazados. La vida en las grandes ciudades.

2.3. Conflictos contemporáneos. La lucha por el control de las reservas de petróleo y gas. Las guerras étnicas y religiosas en Medio Oriente, India, África y los Balcanes. Sudáfrica y el fin del *apartheid*.

El narcotráfico, el comercio de armas y el terrorismo actual. El sida. El cambio climático. Los movimientos ambientalistas.

2.4. Nuestro entorno. México, de su alineación con el tercer mundo a su entrada a las organizaciones de mercado. El movimiento de derechos civiles en Estados Unidos, las políticas de oportunidades iguales y el racismo latente.

Las intervenciones norteamericanas. La realidad económica latinoamericana y los tratados comerciales. Las últimas dictaduras militares y la transición democrática en Latinoamérica.

2.5. El cuestionamiento del orden social y político.

Los movimientos estudiantiles. La transición democrática en el mundo.

Participación ciudadana. Movimientos de protesta, defensa de los derechos de las minorías y organizaciones no gubernamentales. El indigenismo. El feminismo y la revolución sexual. El futuro de los jóvenes.

2.6. La riqueza de la variedad cultural. La difusión masiva del conocimiento a través de la televisión, la radio e internet. La libertad de expresión y sus limitaciones. Deporte y salud. Arte efímero y performance. El rock y la juventud.

La sociedad de consumo.

Explicar las principales causas y consecuencias políticas, sociales, económicas y culturales del proceso de globalización.

Utilizar los conceptos clave para realizar investigaciones sencillas sobre sucesos y procesos del mundo actual.

Explicar el papel de los medios masivos de comunicación en la difusión de la cultura, y las implicaciones que la globalización tiene para las culturas nacionales.

Consultar distintas versiones acerca del fin de la guerra fría y respecto a la globalización para que los estudiantes se percaten de que puede haber distintas interpretaciones de un mismo hecho histórico.

Buscar, seleccionar e interpretar información de diferentes fuentes para analizar causas y consecuencias de algún problema de actualidad en el mundo.

Reconocer el diálogo y la tolerancia como medios que favorecen la convivencia intercultural y la vida democrática.

2.7. Los logros del conocimiento científico. La revolución verde. Los avances en la genética. El conocimiento del universo: del Sputnik a las estaciones espaciales. Los materiales sintéticos; la fibra óptica y el rayo láser, resultado de los avances científicos y tecnológicos. La era de la información.

La proliferación de automóviles y el avance de la aviación comercial.

El rezago tecnológico y educativo de África y Latinoamérica.

3. Temas para analizar y reflexionar

La diversidad de las sociedades y el enriquecimiento de las relaciones interculturales.

Las catástrofes ambientales a lo largo del tiempo.

De las primeras máquinas a la robótica.

Conceptos clave: desigualdad, fundamentalismo, globalización, neoliberalismo Perestroika.

Horas de trabajo sugeridas: 18

Comentarios y sugerencias didácticas para reforzar los ejes que estructuran el programa

Eje 1. Comprensión del tiempo y el espacio históricos

Analizar las múltiples causas y consecuencias de los principales problemas mundiales de la actualidad para comprender sus alcances.

Hacer hincapié en las rupturas y ritmos de cambio en las sociedades, al analizar los procesos de los temas que se incluyen en este bloque, para comprender que su desarrollo no es lineal ni uniforme. Se recomienda analizar cómo sobreviven sociedades tradicionales junto a sociedades industriales.

Comparar el acelerado proceso de transformación científica y tecnológica actual con el de otros periodos o destacar el cambio que significa ver por televisión sucesos que están teniendo lugar a miles de kilómetros de distancia.

Explicar la interrelación de sucesos y procesos en este periodo al señalar que lo acontecido en cualquier parte del mundo puede tener consecuencias inmediatas en otros lugares debido, principalmente, a la globalización económica mundial y al desarrollo de los medios de comunicación.

Promover la reflexión en torno a las causas históricas que han provocado la marginación de las mujeres.

Reflexionar sobre la relación que existe entre algunos conflictos bélicos y la importancia económica de la región en que se producen, para desarrollar la noción de espacio.

Establecer fechas clave para guiar al alumno en el desarrollo de un esquema cronológico, por ejemplo:

1968: movimientos estudiantiles.

1989: derrumbe del muro de Berlín.

2002: unificación monetaria de la Unión Europea.

Eje 2. Manejo de información histórica

Orientar a los alumnos sobre el uso de fuentes de información contemporáneas, como periódicos, revistas y noticieros. Aprovechar la experiencia para desarrollar el sentido crítico de los estudiantes ante las opiniones emitidas en la televisión.

Elaborar –con información de diferentes fuentes– mapas, esquemas y gráficas: de la distribución de la población en el mundo, de los principales centros industriales o de flujos comerciales.

Comparar el significado de los conceptos que se han estudiado a lo largo del curso y reflexionar sobre su uso en diferentes contextos históricos.

Se sugiere que el alumno realice entrevistas y encuestas para obtener información sobre algunos temas del periodo y así configure una visión más completa del mismo.

Eje 3. Formación de una conciencia histórica para la convivencia

Durante el curso los alumnos han analizado problemas actuales con una visión histórica que considera la diversidad cultural, los derechos humanos y el cuidado del ambiente.

Éste puede ser el momento adecuado para reflexionar sobre los retos que tenemos que enfrentar como sujetos históricos.

Comentarios y sugerencias didácticas para el uso de recursos

Contenido

1. Panorama del periodo

Se sugiere trabajar con los siguientes recursos didácticos para establecer diferencias, relaciones e influencias mutuas:

Línea del tiempo en que se ubique la duración del periodo y se consideren algunos procesos y sucesos relacionados con:

La guerra fría (guerra de Vietnam: 1965-1973; crisis de los misiles: 1962).

Revolución científica y tecnológica (primer trasplante de corazón: 1967; primer hombre en la luna: 1969).

El nuevo orden internacional y el modelo de desarrollo económico neoliberal (firma del TLC de México con Estados Unidos y Canadá: 1992; unificación monetaria de la Unión Europea: 2002).

La relación entre medio ambiente y desarrollo (Cumbre de la Tierra en Río de Janeiro: 1992; Protocolo de Montreal: 1987).

Los avances científicos y tecnológicos (genoma humano: 2002; exploraciones en Marte: 2003).

Las transiciones democráticas (caída del muro de Berlín: 1989; fin de la dictadura en Chile: 1990).

Mapas: división política del mundo a fines del siglo XX; bloques económicos; conflictos bélicos, y problemas ambientales. Realizar comparaciones entre los distintos países del mundo.

Gráficas: cambios demográficos en el mundo, distribución de la población por actividades económicas en distintos países e índice de desarrollo humano: para comprender algunas transformaciones de los últimos años.

Contenido

2. Temas para comprender el periodo

Para describir los cambios económicos, políticos, sociales y culturales más representativos del mundo y analizar las causas y consecuencias de algún problema internacional de actualidad, se sugiere que los alumnos:

Busquen, seleccionen, analicen, interpreten y contrasten información de diversas fuentes, como gráficas, estadísticas, mapas, imágenes, testimonios orales, periódicos, revistas, videos, películas, fotografías, pinturas, CD-ROM e internet.

Organicen información cualitativa y cuantitativa en cuadros, esquemas y gráficos, para comparar situaciones entre países o regiones.

Realicen investigaciones en las que pongan en práctica las habilidades desarrolladas a lo largo del curso y utilicen conceptos al exponer de manera oral o escrita los resultados de sus investigaciones.

Seleccionar textos de la colección Libros del Rincón como:

David Burnie, *Alerta tierra* (Biblioteca de aula), 2003.

Martha Ortega, *Panorama del siglo XX. 2* (Biblioteca escolar), 2002.

José Luis Trueba, *Democracia* (Biblioteca de aula), 2003.

Contenido 3. Temas para analizar y reflexionar

Al explicar los cambios en el ambiente y en el paisaje comenzar por los ámbitos local y nacional y relacionarlos con las grandes transformaciones mundiales. El alumno puede identificar algún problema de su localidad, explicarlo y proponer posibles soluciones y formas de participación.

Identificar algunos cambios en las costumbres y tradiciones familiares y locales como resultado del proceso de globalización.

**CONTENIDOS PROGRAMATICOS DE
SEGUNDO DE SECUNDARIA PLAN 1993**

Secundaria Historia. Programas

Primer grado

1. La prehistoria de la humanidad

El concepto de prehistoria

- Su división en grandes etapas

El conocimiento actual sobre la evolución humana

- De los homínidos al Homo sapiens
- El Homo sapiens, un ser social

Las etapas de la prehistoria

- El paleolítico: ubicación espacial y temporal; formas de vida; influencia del medio geográfico (las glaciaciones); las primeras herramientas; manifestaciones plásticas

- El mesolítico y el neolítico: ubicación espacial y temporal; los orígenes de la agricultura y la ganadería y su impacto sobre la vida; imagen de las aldeas neolíticas; el dominio de la metalurgia y sus consecuencias

2. Las grandes civilizaciones agrícolas

La revolución urbana

- La importancia de las cuencas fluviales en el desarrollo de las sociedades agrícolas de riego

- Los excedentes agrícolas y las posibilidades de la revolución urbana: diversificación del trabajo

Las grandes civilizaciones agrícolas: Egipto, culturas de Mesopotamia, India y China

- Ubicación temporal y espacial

Procesos históricos comunes

- Gobierno teocrático
- Organización social
- Los sistemas de escritura. Rasgos comunes y diferencias
- Las matemáticas y su aplicación en las actividades productivas
- El avance de las técnicas y las grandes obras colectivas: el caso de las pirámides de Egipto, como ejemplo de relación entre ciencia y técnica

Aspectos de la vida cotidiana

- Las civilizaciones urbanas y las luchas con los pueblos guerreros periféricos: invasiones y mezclas culturales

3. Las civilizaciones del Mediterráneo

El mar como espacio de comunicación. El desarrollo de la tecnología náutica

Los fenicios

- Ubicación temporal y espacial
- El desarrollo comercial. Las factorías fenicias. La invención del dinero y el crédito
- La revolución de la escritura fonética

Los griegos

- Ubicación temporal y espacial
- El desarrollo de las ciudades estado. Las nuevas formas de organización política: la democracia en Atenas
- El desarrollo del pensamiento racional. La figura de Sócrates y la reflexión sobre el ser humano

- La ciencia griega. Aristóteles y la organización de las ciencias
- El arte griego. Literatura, arquitectura y escultura
- Algunos rasgos de la vida cotidiana

El Imperio de Alejandro y la cultura helenística

- Macedonia y el fin de la independencia griega
- Las conquistas de Alejandro: un imperio y muchos pueblos
- Los griegos ante la civilización de la India
- La disolución del imperio de Alejandro y la difusión de la cultura helenística

El Imperio Gupta en la India. Buda y la difusión del budismo

Los romanos

- Ubicación temporal y espacial
- Visión panorámica de la historia romana: la monarquía, la república y el imperio
- La expansión territorial romana. La relación con los pueblos dominados
- La difusión del latín como lengua imperial y el origen de las lenguas romances
- La ciudad y la vida cotidiana. Roma en la era de Augusto
- Los romanos y su idea de las leyes. La sistematización del derecho
- El desarrollo de las ciencias y las técnicas. Los orígenes de la medicina científica.

Los médicos griegos y romanos

4. El pueblo judío y el cristianismo

Los judíos antes de Cristo

- El monoteísmo. Preceptos y prácticas religiosas
- El cristianismo, dogmas y prácticas

La difusión del cristianismo en el mundo antiguo

La opresión romana y la diáspora judía

5. Los bárbaros, Bizancio y el Islam

Los bárbaros

- Las invasiones bárbaras y la disolución del Imperio Romano: los reinos bárbaros

El Imperio Bizantino de Oriente

- Organización del imperio

- El cristianismo y la iglesia ortodoxa

- La cultura bizantina

El Islam

- Orígenes: las tribus nómadas de Arabia y sus prácticas religiosas

- Mahoma y el Corán

- La expansión militar y la formación del Imperio Árabe

- Su organización: los califatos. Ubicación en el espacio y en el tiempo

- La cultura y la ciencia musulmanas

- Algunos aspectos de la vida cotidiana

6. Mundos separados: Europa y Oriente

La Edad Media europea

- El régimen feudal: las relaciones vasalláticas; el feudo y la organización del trabajo

- Algunos aspectos de la técnica: las armas de fuego y sus efectos

- Vida social. Higiene y enfermedad: las grandes epidemias. La vida cotidiana

- El papel de la religión. Las cruzadas

El Imperio Otomano

- Expansión del Imperio Otomano y sus conflictos con el mundo europeo
- La toma de Constantinopla: consecuencias económicas y sociales

China bajo el dominio mongol

- La organización social bajo los mongoles
- Desarrollo de la ciencia: papel, imprenta y pólvora
- Marco Polo en China

7. Las revoluciones de la era del Renacimiento

Las grandes transformaciones económicas del renacimiento

- Impulso del comercio y desarrollo de centros urbanos: las ciudades comerciales y el surgimiento de la burguesía

Las transformaciones culturales del Renacimiento

- El renacimiento de los ideales clásicos: el humanismo (la literatura humanista y consolidación de las lenguas nacionales); la invención de la imprenta; las artes plásticas (Leonardo da Vinci y su actividad artística y científica)

La nueva ciencia

- La figura de Galileo
- Relaciones entre ciencia y técnica: la astronomía y las posibilidades de la navegación marítima
- La ciencia de hacer mapas

Los viajes marítimos y el "Nuevo Mundo"

- Los viajes de exploración de portugueses y españoles

- Los imperios coloniales

Encuentro de dos mundos

- Europa en América: la explotación colonial. Organización del Imperio Español. Organización del Imperio Portugués. Consecuencias de la explotación colonial (catástrofes demográficas, tráfico de esclavos). El mestizaje y la conquista espiritual. La colonización inglesa en norteamérica

- América en Europa: la acumulación de metales preciosos y sus efectos; los nuevos hábitos alimenticios; la emigración a América; las civilizaciones indígenas en la imagen europea

Las divisiones del cristianismo y las guerras religiosas

- Antecedentes

- La Reforma Protestante

- La Contrarreforma

8. Recapitulación y ordenamiento

Reforzamiento de los esquemas de la temporalidad y secuencia históricas

Ubicación de los acontecimientos y de los personajes fundamentales

Segundo grado.

1. Los imperios europeos y el absolutismo

La consolidación de los estados europeos

- Inglaterra construye un imperio

- Francia bajo el absolutismo

- Los Estados Germánicos y el Imperio Austro-Húngaro

- Rusia
- La decadencia de España y Portugal

El avance del pensamiento científico

- La figura de Isaac Newton

2. La Ilustración y las revoluciones liberales

El pensamiento ilustrado

- El racionalismo
- Los derechos del hombre, la teoría del contrato social y su significado político
- La Enciclopedia

El pensamiento económico. Del mercantilismo al liberalismo: sus postulados y contrastes

La Revolución Industrial

- De la artesanía al sistema de fábrica
- El desarrollo industrial: la máquina de vapor (principios y aplicaciones); el uso del carbón y el desarrollo de la metalurgia

- El nacimiento de la clase obrera y de la burguesía industrial

Los grandes procesos políticos. Las revoluciones liberales

- La Revolución Inglesa y el poder del Parlamento
- La independencia de las colonias inglesas en América
- La Revolución Francesa: los conflictos de la vieja sociedad y las causas de la revolución; las etapas de la revolución y los conflictos europeos; la era napoleónica

- La independencia de las colonias ibéricas en América: los sucesos europeos y su impacto en América; movimiento de independencia en México; proceso de independencia en América del Sur. La formación de las nuevas naciones

3. El apogeo de los imperios coloniales, las nuevas potencias y el mundo colonial

El siglo de la dominación inglesa

- La ampliación territorial
- Significado del poderío naval

El desarrollo de las nuevas potencias

- La expansión continental norteamericana: la Guerra Civil y sus consecuencias
- La expansión rusa y sus características
- La apertura de Japón y los inicios de su modernización
- La unificación alemana: Bismark y su política

La situación de las colonias

- El caso de la India y el colonialismo inglés
- China y la penetración europea en su territorio
- La dominación de África

4. Las grandes transformaciones del siglo XIX

Transportes y distancias

- El ferrocarril y el barco de vapor: impacto en el comercio mundial y modificaciones en la distribución territorial de la población

El desarrollo industrial y sus efectos

- Las migraciones internas y el surgimiento de las ciudades modernas
- Los nuevos productos y las transformaciones en la vida cotidiana

- Cambios sociales: condiciones y formas de vida obrera; primeras organizaciones obreras; ideas y movimientos socialistas

Educación y lectura

- El desarrollo de los primeros sistemas educativos de masas
- Los avances de la imprenta: popularización de la lectura y extensión del periodismo

Las nuevas tendencias en las artes

- De la música de la corte y de la iglesia al auditorio amplio
- Pintura: contraste entre los neoclásicos, románticos e impresionistas
- Literatura: contrastes entre románticos y realistas

Los grandes cambios científicos

- Pasteur y la medicina
- Darwin y la explicación de la evolución
- Mendel y la genética
- Los avances de la química
- La física y la electricidad

5. La Primera Guerra Mundial y las revoluciones sociales

La Primera Guerra Mundial

- Causas de la Primera Guerra Mundial
- Las alianzas internacionales y el desarrollo del conflicto
- Los inventos militares y los costos de la guerra
- El nuevo orden internacional al término de la guerra y la Sociedad de Naciones

Las revoluciones sociales del siglo XX

- La Revolución Rusa: antecedentes (la crisis del Imperio Ruso); la guerra civil y la victoria socialista; la organización de la Unión Soviética; el Estado Soviético: proyectos y realidades

- La Revolución China y la República: antecedentes; el nacionalismo y movimientos campesinos; la división interna y la guerra civil; el nuevo gobierno

La nueva revolución técnica

- El motor de combustión interna y la electricidad: sus aplicaciones y sus efectos sobre la vida cotidiana

El periodo de entre guerras

- La paz inestable

- Las tensiones económicas y sociales: la crisis de 1929 y sus consecuencias; ideas y movimientos nacional-socialistas (el fascismo en Italia y el nazismo en Alemania)

6. La Segunda Guerra Mundial

Antecedentes de la Segunda Guerra Mundial

- La política expansionista de Japón en Oriente

- Los italianos en África

- El expansionismo alemán

- La Guerra Civil Española

Desarrollo y consecuencias de la guerra

- Las alianzas internacionales

- El desarrollo del conflicto bélico

- La tecnología para la guerra: la aviación, el radar, la bomba atómica

- Rendición de las fuerzas del Eje y los tratados de paz
- Los costos humanos y materiales del conflicto
- La Organización de las Naciones Unidas
- La formación de bloques y el mapa mundial en 1950

7. Las transformaciones de la época actual

La descolonización y las nuevas naciones

La Guerra Fría y el enfrentamiento entre bloques: el armamentismo y la amenaza nuclear; guerra de Corea y guerra de Vietnam; tensiones y conflictos en el Medio Oriente

Fin de la Guerra Fría y crisis del bloque socialista. Los conflictos étnicos y religiosos

El mapa mundial en 1992

8. Los cambios económicos, tecnológicos y culturales

La evolución demográfica y los recursos naturales

- Crecimiento poblacional y su distribución regional
- La ciudad y el campo
- Abuso de la explotación de los recursos naturales

El gran desarrollo industrial y el crecimiento económico

- La desigualdad económica y social entre los países

Cambios tecnológicos: electrónica, microelectrónica y uso de nuevos materiales

Los nuevos medios de comunicación y la cultura de masas

- El impulso del cine, la radio y la televisión
- Desarrollo internacional de la industria de la información

Los cambios en la vida cotidiana 1900-1992

9. Recapitulación y ordenamiento

Reforzamiento de los esquemas de la temporalidad y secuencia históricas

Ubicación de los acontecimientos y de los personajes fundamentales

PROGRAMA DESGLOSADO DE HISTORIA UNIVERSAL I
CICLO ESCOLAR 2000-2001

No 1 UNIDAD TEMATICA: LA PREHISTORIA DE LA HUMANIDAD			
OBJETIVOS: CONOCER Y COMPRENDER LOS CONCEPTOS DE LA HISTORIA , SUS CIENCIAS AUXILIARES SUS ETAPAS Y SUS DEFINICIONES CONOCER Y COMPRENDER LAS EXPLICACIONES QUE SE HAN DADO AL ORIGEN DE LA VIDA Y EL HOMBRE, LOS FOSILES. CONCEBIR AL <u>HOMO SAPIENS</u> COMO UN SER SOCIAL. CONOCER LAS ETAPAS DE LA PREHISTORIA			
FECHA	TEMAS Y SUBTEMAS	ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	FECHA REAL
	<p>EL CONCEPTO DE PREHISTORIA :SU DIVISION EN GRANDES ETAPAS Y SUS CONCEPTOS</p> <p>EVOLUCION ; TEORIAS SOBRE EL ORIGEN DE LA HUMANIDAD, LA TEORIA DE LA EVOLUCION DE DARWIN LA SELECCION NATURAL DE LAS ESPECIES.</p> <p>LOS FOSILES DE LOS HOMINIDOS AL <u>HOMO SAPIENS</u></p> <p>LAS ETAPAS DE LA PREHISTORIA</p> <p>EL PALEOLITICO: UBICACION ESPACIAL Y TEMPORAL FORMAS DE VIDA ETC..</p> <p>EL MESOLITICO: LOS ORIGENES DE LA VIDA SOCIAL</p> <p>EL NEOLITICO ; UBICACION ESPACIAL Y TEMPORAL, LOS ORIGENES DE LA AGRICULTURA Y LA GANADERIA Y SU IMPACTO SOBRE LA VIDA, LAS PRIMERAS ALDEAS Y SU FORMA DE VIDA</p>	<p>DISCUSION ACERCA DE LOS CONCEPTOS PERSONALES DE HISTORIA</p> <p>ELABORACION DE UNA AUTOBIOGRAFIA CONTANDO SU HISTORIA DESDE SUS ABUELTOS</p> <p>LECTURA DE LA TEORIA DE LA CREACION</p> <p>DISCUSION ABIERTA DEL TEMA</p> <p>LECTURA DE LA TEORIA DE DARWIN</p> <p>DISCUSION ABIERTA DEL TEMA</p> <p>ELABORACION DE UNA LINEA DEL TIEMPO MURAL</p> <p>ILUSTRACION DE LA MISMA</p> <p>ELABORACION DE MAQUETA.</p>	
BIBLIOGRAFIA:			
EVALUACION:			

<p>No 2 UNIDAD TEMATICA: LAS GRANDES CIVILIZACIONES AGRICOLAS</p>			
<p>OBJETIVOS:</p> <p>COMPRENDER LA IMPORTANCIA DE LAS GRANDES CUENCAS FLUVIALES EN LA VIDA DE LAS GRANDES CIVILIZACIONES AGRICOLAS.</p> <p>COMPRENDER LA IMPORTANCIA DE LOS EXCEDENTES DE PRODUCCION PARA POSIBILITAR EL DESARROLLO CULTURAL DE UN PUEBLO Y LA DIVERSIFICACION DEL TRABAJO</p> <p>CONOCER LAS GRANDES CIVILIZACIONES AGRICOLAS: EGIPTO, CULTURAS DE MESOPOTAMIA, INDIA Y CHINA</p> <p>CONOCER LOS AVANCES CIENTIFICOS Y TECNICOS DE ESTAS CULTURAS</p> <p>RECONOCER LOS PROCESOS HISTORICOS COMUNES EN TODAS ELLAS</p>			
FECHA	TEMAS Y SUBTEMAS	ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	FECHA REAL
	<p>REVOLUCION URBANA: LOS GRANDES RIOS Y LOS EXCEDENTES DE PRODUCCION INDISPENSABLES PARA LAS CIVILIZACIONES.</p> <p>LAS GRANDES CIVILIZACIONES AGRICOLAS:</p> <p>EGIPTO: GOBIERNO TEOCRATICO ORGANIZACION SOCIAL SISTEMAS DE ESCRITURA RELIGION, ARQUITECTURA Y CIENCIA.</p> <p>MESOPOTAMIA: GOBIERNO TEOCRATICO CULTURA Y APORTACIONES</p> <p>INDIA: LA CIVILIZACION ANTES DE BUDA.</p> <p>CHINA: EL IMPERIO CHINO Y SUS APORTACIONES AL MUNDO LA SABIDURIA DE CONFUCIO.</p>	<p>ANALISIS DE UN PUEBLO SIN ACCESO AL AGUA.</p> <p>LLUVIA DE IDEAS DEL TERMINO EXCEDENTE DE PRODUCCION</p> <p>PROYECCION DEL VIDEO LOS TESOROS DE EGIPTO</p> <p>CONSTRUCCION DE UNA PIRAMIDE</p> <p>LECTURA DEL TEXTO LA TORRE DE BABEL</p> <p>DISCUSION ABIERTA ASTRONOMIA VS ASTROLOGIA.</p> <p>LECTURA DEL MAHABARATA ANALISIS DE LA SABIDURIA DE CONFUCIO</p> <p>VISITA AL MUSEO DE LAS CULTURAS</p>	
<p>BIBLIOGRAFIA:</p>			
<p>EVALUACION:</p>			

No 3 UNIDAD TEMATICA: LAS CIVILIZACIONES DEL MEDITERRANEO			
OBJETIVOS: COMPRENDER LAS VENTAJAS DE ESTAR UBICADOS A ORILLAS DEL MEDITERRANEO PARA EL DESARROLLO DE GRANDES CULTURAS. CONOCER LA IMPORTANCIA DEL MAR MEDITERRANEO COMO MEDIO DE COMUNICACION Y COMERCIO. CONOCER LAS CARACTERISTICAS DEL PUEBLO FENICIO Y SUS APORTACIONES A LA NAVEGACION. CONOCER LAS CARACTERISTICAS DEL PUEBLO GRIEGO Y SU APORTACIONES A LA CULTURA UNIVERSAL. CONOCER LAS CARACTERISTICAS DEL IMPERIO DE CARLO MAGNO Y SU IMPORTANCIA EN LA EXPANSION DEL HELENISMO. CONOCER EL IMPERIO GUPTA Y EL IMPACTO DEL BUDISMO EN EL ORIENTE.			
FECHA	TEMAS Y SUBTEMAS	ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	FECHA REAL
	LOS FENICIOS Y EL MAR MEDITERRANEO EL DESARROLLO DE LA TECNOLOGIA NAUTICA, UBICACION ESPACIAL Y TEMPORAL DE LOS FENICIOS, SU DESARROLLO COMERCIAL, LAS FACTORIAS Y EL CREDITO LA REVOLUCION ESCRITURA FONETICA Y EL DINERO. LOS GRIEGOS Y LA CULTURA UNIVERSAL. UBICACION TEMPORAL Y ESPACIAL, LAS CIUDADES ESTADO LA DEMOCRACIA EN ATENAS, SOCRATES Y EL PENSAMIENTO RACIONAL, ARISTOTELES Y LA CIENCIA. ARTE GRIEGO EL IMPERIO DE ALEJANDRO MAGNO Y LA CULTURA HELENISTICA MACEDONIA Y EL FIN DE LA INDEPENDENCIA GRIEGA, EL HELENISMO Y SU DIFUSION CON ALEJANDRO, LA INDIA, CAIDA DEL IMPERIO. EL IMPERIO GUPTA UBICACION ESPACIOTEMPORAL, EL BUDISMO Y SU EXPANSION HACIA EL ORIENTE. LOS ROMANOS: UBICACION ESPACIOTEMPORAL, LAS TRES FORMAS DE GOBIERNO ROMANO : LA MONARQUIA, LA REPUBLICA Y EL IMPERIO	ELABORACION DE UN IDEOGRAMA CON LAS VENTAJAS DE LOS PUEBLOS CON SALIDA al mar ELABORACION DE UN MODELO DE BIRREME ANALISIS DE LA IMPORTANCIA DEL DINERO Y EL CREDITO ELABORACION DE MAPA DEL MEDITERRANEO (mural) LECTURAS DEL LIBRO "EL MUNDO DE SOFIA" EXPOSICION DE ARTE GRIEGO ELABORACION DE MAPA CON LA RUTA DE CARLO MAGNO	
BIBLIOGRAFIA:			
EVALUACION:			

No. 4 UNIDAD TEMATICA: EL PUEBLO JUDIO Y EL CRISTIANISMO			
OBJETIVOS: CONOCER Y COMPRENDER LA IMPORTANCIA DEL PUEBLO JUDIO EN LA CULTURA UNIVERSAL COMO LOS GENERADORES DEL MONOTEISMO COMPRENDER QUE EN EL JUDAISMO ESTA LA BASE DEL CRISTIANISMO VALORAR LA BIBLIA NO SOLO COMO LIBRO SAGRADO SINO COMO DOCUMENTO HISTORICO QUE ABARCA CINCO MIL AÑOS DE LA HISTORIA DE LA HJUMANIDAD. CONOCER LOS ORIGENES DEL CRISTIANISMO. ENTENDER QUE LA RELIGION QUE TIENE MAS ADEPTOS EN EL MUNDO ACTUAL TIENE COMO ORIGEN EL JUDAISMO.			
FECHA	TEMAS Y SUBTEMAS	ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	FECHA REAL
	LOS JUDIOS ANTES DE CRISTO EL MONOTEISMO . PRECEPTOS Y PRACTICAS RELIGIOSAS. ORIGENES DEL JUDAISMO LOS PATRIARCAS EL CRISTIANISMO ORIGENES DOGMAS Y PRACTICAS. LA DIFUSION DEL CRISTIANISMO EN EL MUNDO ANTIGUO LA OPRESION ROMANANA Y LA DIASPORA JUDIA	EXPOSICION DE LOS TEMAS POR PARTE DE LOS ALUMNOS EXPOSICION DEL RABINO EXPOSICION DEL DOCENTE LECTURA DE FLAVIO JOSEFO PROYECCION DE LA HISTORIA DEL CRISTIANISMO.	
BIBLIOGRAFIA:			
EVALUACION:			

<p>No. 5 UNIDAD TEMATICA: LOS BARBAROS BIZANCIO Y EL ISLAM</p>			
<p>OBJETIVOS:</p> <p>COMPRENDER QUE LA MISMA GRANDEZA DEL IMPERIO ROMANO FACILITO SU DECADENCIA CONOCER Y COMPRENDER LAS MOVILIZACIONES BARBARAS HACIA EUROPA. ENTENDER EL PORQUE SURGIO EL SISTEMA FEUDAL A RAIZ DE LAS INVASIONES BARBARAS COMPRENDER LA TRASCENDENCIA DE LA DIVISION DEL IMPERIO ROMANO. VALORAR LA IMPORTANCIA DE LA DIVISION RELIGIOSA EN LA VIDA DEL IMPERIO ROMANO. CONOCER LA HISTORIA DEL SURGIMIENTO DEL ISLAM CONOCER LAS BASES DEL ISLAM PARA COMPRENDER AL PUEBLO ARABE. ENTENDER EL CONCEPTO DE LA HEGIRA Y LA BUSQUEDA DE TERRITORIOS POR LOS ARABES VALORAR LOS AVANCES CIENTIFICOS Y CULTURALES QUE GENERO EL IMPERIO ARABE</p>			
FECHA	TEMAS Y SUBTEMAS	ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	FECHA REAL
	<p>LOS BARBAROS</p> <p>LAS INVASIONES BARBARAS Y LA DISOLUCION DEL IMPERIO ROMANO</p> <p>EL IMPERIO BIZANTINO DE ORIENTE</p> <p>ORGANIZACION DEL IMPERIO , EL CRISTIANISMO Y LA IGLESIA ORTODOXA, LA CUTURA BIZANTINA.</p> <p>EL ISLAM</p> <p>ORIGENES, LAS TRIBUS NOMADAS DE ARABIA Y SUS PRACTICAS RELIGIOSAS, MAHOMA Y EL CORAN, LA EXPANSION MILITAR Y LA FORMACION DEL IMPERIO ARABE, SU ORGANIZACION , LOS CALIFATOS. UBICACION EN EL ESPACIO Y EL TIEMPO, LA CULTURA Y LAS CIENCIA MUSULMANAS , ALGUNOS ASPECTOS DE LA VIDA COTIDIANA</p>	<p>LECTURA DE LA LEYENDA DEL PRINCIPE VALIENTE</p> <p>EXPOSICION DEL DOCENTE</p> <p>PROYECCION DE LA HISTORIA DEL CRISTIANISMO</p> <p>NARRACION DE LA VIDA DE MAHOMA</p> <p>LECTURA DE ALGUNOS PASAJES DEL CORAN</p> <p>LECTURA DE LAS MIL Y UNA NOCHES.</p>	
<p>BIBLIOGRAFIA:</p>			
<p>EVALUACION:</p>			

No 7 UNIDAD TEMATICA: LAS GRANDES TRANSFORMACIONES DEL RENACIMIENTO			
OBJETIVOS: CONOCER LAS CAUSAS DEL SURGIMIENTO DEL RENACIMIENTO TANTO SOCIALES ECONOMICAS COMO CULTURALES. RECONOCER EN EL MERCANTILISMO EL ORIGEN DEL CAPITALISMO. ENTENDER LOS ILDEALES DEL RENACIMIENTO. VALORAR LA IMPORTANCIA DE LOS LEGADOS RENACENTISTAS EN TODAS LAS AREAS. COMPRENDER LA DIMENSION DE LOS DESCUBRIMIENTOS GEOGRAFICOS Y EL IMPACTO DEL ENCUENTRO DE DOS MUNDOS. VALORAR LA IMPORTANCIA DE LA MEZCLA DE DOS CULTURAS. CONOCER Y VALORAR LA IMPORTANCIA DE LAS GUERRAS RELIGIOSAS LA REFORMA Y LA CONTRARREFORMA.			
FECHA	TEMAS Y SUBTEMAS	ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	FECHA REAL
	LAS GRANDES TRANSFORMACIONES DEL RENACIMIENTO. IMPULSO DEL COMERCIO Y DESARROLLO DE CENTROS URBANOS LAS CIUDADES COMERCIALES Y EL SURGIMIENTO DE LA BURGUESIA. LAS TRANSFORMACIONES CULTURALES DEL RENACIMIENTO IMPULSO DEL COMERCIO Y EL DESARROLLO DE LOS CENTROS URBANOS: LAS CIUDADES COMERCIALES Y EL SURGIMIENTO DE LA BURGUESIA. LAS TRANSFORMACIONES CULTURALES DEL RENACIMIENTO EL HUMANISMO Y SU LITERATURA, LA INVENCION DE LA IMPRENTA Y LAS ARTES PLASTICAS. LA NUEVA CIENCIA: LA FIGURA DE GALILEO, RELACIONES ENTRE CIENCIA Y TECNICA, LA ASTRONOMIA Y LAS POSIBILIDADES DE LA NAVEGACION MARITIMA, LA CIENCIA DE HACER MAPAS. LOS VIAJES MARITIMOS Y EL NUEVO MUNDO, LA FORMACION DE LOS GRANDES IMPERIOS. EUROPA EN AMERICA LA EXPLOTACION COLONIAL, ORGANIZACION DE LOS IMPERIOS ESPAÑOL PORTUGUES E INGLES. EL MESTIZAJE Y LA CONQUISTA ESPIRITUAL	VISITA VIRTUAL AL MUSEO DEL LOUVRE(INTERNET) EXPOSICION DEL DOCENTE ANALISIS DEL LIBRO DE TEXTO. INVESTIGACION SOBRE EL ARTE Y EL HUMANISMO EXPOSICION DEL ALUMNO ELABORACION DE UN MAPA SIGUIENDO LOS PRINCIPIOS DE LA ANTIGUA CARTOGRAFIA ELABORACION DE CUADRO SINOPTICO COMPARATIVO	
BIBLIOGRAFIA:			
EVALUACION:			

No. <u>8</u> UNIDAD TEMATICA: <u>RECAPITULACION Y ORDENAMIENTO</u>			
OBJETIVOS: REFORZAR LOS ESQUEMAS DE LA TEMPORALIDAD Y SECUENCIAS HISTORICAS UBICAR LOS ACONTECIMIENTOS Y PERSONAJES FUNDAMENTALES. <u>ENTENDER Y VALORAR LA IMPORTANCIA DE LAS GUERRAS Y DIVISIONES RELIGIOSAS (UNIDAD 7)</u>			
FECHA	TEMAS Y SUBTEMAS	ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	FECHA REAL
	<u>LAS DIVISIONES DEL CRISTIANISMO Y LAS GUERRAS RELIGIOSAS</u> <u>NATECEDENTES DE LA REFORMA RELIGIOSA Y LA CONTRARREFORMA.</u> RECAPITULACION Y ORDENAMIENTO: REFORZAMIENTO DE LOS ESQUEMAS DE TEMPORALIDAD Y SECUENCIAS HISTORICAS, UBICACION DE LOS ACONTECIMIENTOS Y DE LOS PERSONAJES FUNDAMENTALES.	EXPOSICION DEL DOCENTE ANALISIS DEL LIBRO DE TEXTO ELABORACION DE UNA LINEA DEL TIEMPO EN TERCERA DIMENSION	
BIBLIOGRAFIA:			
EVALUACION:			

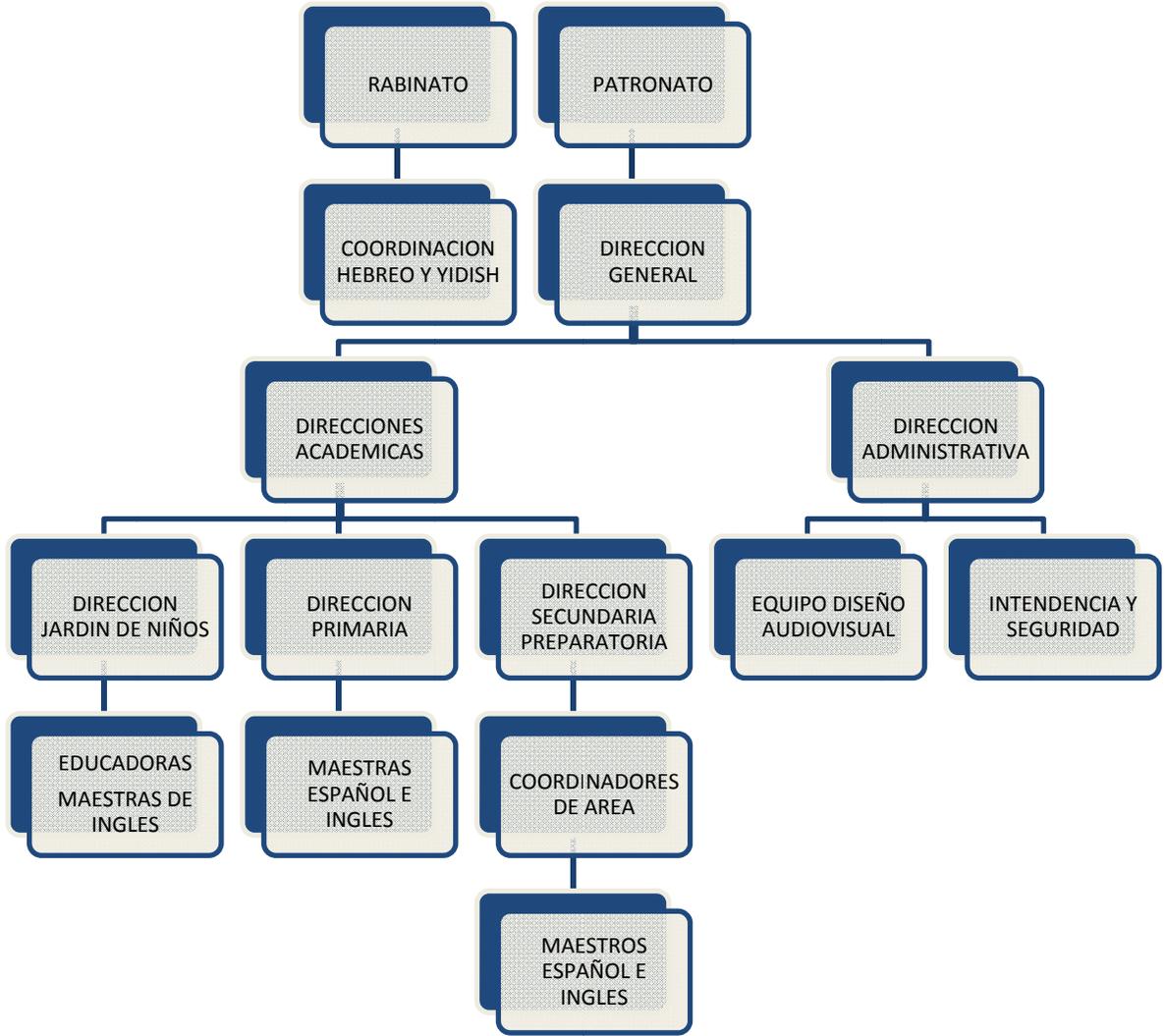
TAXONOMÍA DE BLOOM

TAXONOMÍA DE BLOOM DE HABILIDADES DE PENSAMIENTO

CATEGORÍA	CONOCIMIENTO	COMPRENSIÓN	APLICACIÓN	ANÁLISIS	SINTETIZAR	EVALUAR
	RECOGER INFORMACIÓN	Confirmación Aplicación	Hacer uso del Conocimiento	(orden Superior) pedir, Desglosar	(Orden superior) Reunir, Incorporar	(Orden Superior) Juzgar el resultado
Descripción: Las habilidades que se deben demostrar en este nivel son:	Observación y recordación de información; conocimiento de fechas, eventos, lugares; conocimiento de las ideas principales; dominio de la materia	Entender la información; captar el significado; trasladar el conocimiento a nuevos contextos; interpretar hechos; comparar, contrastar; ordenar, agrupar; inferir las causas predecir las consecuencias	Hacer uso de la información; utilizar métodos, conceptos, teorías, en situaciones nuevas; solucionar problemas usando habilidades o conocimientos	Encuentrar patrones; organizar las partes; reconocer significados ocultos; identificar componentes	Utilizar ideas viejas para crear otras nuevas; generalizar a partir de datos suministrados; relacionar conocimiento de áreas persas; predecir conclusiones derivadas	Comparar y discriminar entre ideas; dar valor a la presentación de teorías; escoger basándose en argumentos razonados; verificar el valor de la evidencia; reconocer la subjetividad
Qué Hace el Estudiante	El estudiante recuerda y reconoce información e ideas además de principios aproximadamente en la misma forma en que los aprendió	El estudiante esclarece, comprende, interpreta información en base a conocimiento previo	El estudiante selecciona, transfiere, y utiliza datos y principios para completar una tarea o solucionar un problema	El estudiante diferencia, clasifica, y relaciona las conjeturas, hipótesis, o estructuras de una pregunta o aseveración	El estudiante genera, integra y combina ideas en un producto, plan o propuesta nuevos para él o ella.	El estudiante valora, evalúa o critica en base a estándares y criterios específicos.
Ejemplos de Palabras Indicadoras [1]	- define - lista - rotula - nombra - identifica - repite - quién - qué - cuando - donde - cuenta - describe	- predice - asocia - estima - diferencia - extiende - resume - describe - interpreta - discute - extiende - contrasta	- aplica - demuestra - completa - ilustra - muestra - examina - modifica - relata - cambia - clasifica - experimenta	- separa - ordena - explica - conecta - pide - compara - selecciona - explica - infiere - arregla - clasifica	- combina - integra - reordena - substituye - planea - crea - diseña - inventa - que pasa si? - prepara - generaliza	- decide - establece - gradación - prueba - mide - recomienda - juzga - explica - compara - suma - valora

	<ul style="list-style-type: none"> - recoge - examina - tabula - cita 	<ul style="list-style-type: none"> - distingue - explica - parafrasea - ilustra - compara 	<ul style="list-style-type: none"> - descubre - usa - computa - resuelve - construye - calcula 	<ul style="list-style-type: none"> - analiza - categoriza - compara - contrasta - separa 	<ul style="list-style-type: none"> - compone - modifica - diseña - plantea hipótesis - inventa - desarrolla - formula - reescribe 	<ul style="list-style-type: none"> - critica - justifica - discrimina - apoya - convence - concluye - selecciona - establece rangos - predice - argumenta
EJE MPLO DE TAREA(S)	Describe los grupos de alimentos e identifica al menos dos alimentos de cada grupo. Hace un poema acróstico sobre la comida sana.	escriba un menú sencillo para desayuno, almuerzo, y comida utilizando la guía de alimentos	Qué le preguntaría usted a los clientes de un supermercado si estuviera haciendo una encuesta de que comen? (10 preguntas)	Prep are un reporte de lo que las personas de su clase comen al desayuno	Comp onga una canción y un baile para vender bananos	Hag a un folleto sobre 10 hábitos alimenticios importantes que puedan llevarse a cabo para que todo el colegio coma de manera saludable

ORGANIGRAMA ESCUELA ISRAELITA YAVNE



EXÁMENES

ESCUELA SECUNDARIA INCORPORADA ISRAELITA YAVNE

EXAMEN BIMESTRAL DE HISTORIA (PRIMER PERIODO) PARA PRIMER
GRADO

NOMBRE: _____

GRUPO: _____

FECHA: _____

INSTRUCCIONES GENERALES: LEE ATENTAMENTE TODO EL EXAMEN
ANTES DE RESPONDERLO.

I. ELIGE LA OPCION CORRECTA, ANOTÁNDOLA EN LA HOJA DE
RESPUESTAS.

1. El hombre, desde que apareció sobre el planeta ha ido cambiando físicamente de
manera muy lenta, un ejemplo de ello fue el desarrollo de su cerebro. A este
cambio gradual se le llama...

- a) creación
- b) evolución
- c) involución
- d) modificación

2. Hace aproximadamente diez mil años, varios grupos humanos ocuparon regiones
fértils, esto les permitió practicar la agricultura por lo que su vida se volvió:

- a) errante
- b) nómada
- c) guerrera
- d) sedentaria

3. ¿Qué fuentes son relevantes para el estudio de la prehistoria ?

- 1 los restos humanos que se han conservado
- 2 los testimonios escritos
- 3 los utensilios o artefactos
- 4 las tumbas o habitaciones humanas
- 5 las pinturas realizadas en cuevas

- a) 2, 3, 4
- b) 1, 3, 5
- c) 3, 4, 5
- d) 1, 2, 5

4. . Relaciona las culturas de la antigüedad con los ríos donde se asentaron:

culturas	ríos
-----------------	-------------

- | | | | |
|---|--------------|---|----------|
| 1 | Mesopotámica | a | Ganges |
| 2 | India | b | Amarillo |
| 3 | Hebrea | c | Tigris |
| 4 | China | d | Jordán |

- a) 1c; 2a; 3d; 4b
- b) 1b; 2d; 3a; 4c
- c) 1d; 2c; 3a; 4b
- d) 1c; 2a; 3b; 4d

5. Las siguientes características políticas eran comunes en las sociedades agrícolas de la antigüedad:

- 1 democráticas**
- 2 teocráticas**
- 3 despóticas**
- 4 republicanas**
- 5 parlamentarias**

- a) 1, 5
- b) 3, 5
- c) 2, 3
- d) 2, 4

6. ¿Cuál es la especie a la que pertenece el ser humano?

- a) *Australopithecus*
- b) *Homo sapiens*
- c) *Homo habilis*
- 7. *Homo erectus*

8. ¿Qué habilidad distinguió al *Homo habilis*?

- a) recolectar insectos
- b) organizar el trabajo por sexos
- c) fabricar instrumentos de piedra
- d) comunicarse a larga distancia

9. Invento que modificó de manera significativa la vida de los primeros grupos humanos

- a) Técnicas para conseguir agua potable
- b) Técnicas para generar fuego
- c) Técnicas para aprovechar la fuerza del viento
- d) Técnicas para fertilizar la tierra

10. Una posible causa del establecimiento de comunidades fijas es la siguiente:

- a) la organización del trabajo entre hombres y mujeres
- b) la elaboración de herramientas sofisticadas de trabajo
- c) el avance del conocimiento astronómico y los inicios de los registros matemáticos
- d) la invención de técnicas agrícolas debido al conocimiento del ciclo vital de plantas y animales

11. . Actualmente se piensa que las pinturas de animales del Paleolítico tenían un fin:

- a) artístico, eran muestras de un genuino interés por la pintura
- b) lúdico, se elaboraban como una distracción durante el invierno
- c) didáctico, para instruir a los miembros del grupo acerca de la flora y fauna existente
- d) mágico, para obtener suerte en la caza de animales

12. La palabra *Paleolítico* significa “piedra vieja” y sirve para describir la técnica de:

- a) piedra tallada
- b) piedra esculpida
- c) piedra pulida
- d) piedra pintada

13. Se consideran las primeras grandes civilizaciones agrícolas de la Antigüedad:

- a) Mesopotamia, India, Egipto y China
- b) Grecia, China, India y Egipto
- c) Mesopotamia, Roma, Egipto e India
- d) Egipto, China, India y Fenicia

14. ¿Qué invento es considerado por los historiadores como el fin de la Prehistoria y el inicio de la Historia?

- a) Las técnicas agrícolas
- b) Los canales de riego
- c) Los edificios de gran tamaño
- d) La escritura

15. Civilización que floreció en una península del continente asiático hacia el 2 000 a.C. Sus ciudades principales fueron Harappa y Mohenjo-Daro.

- a) China
- b) Cretense
- c) Del Indo
- d) Mesopotamia

16. ¿Cuál cultura se desarrolló a las orillas de los ríos Hoang-Ho y Yang-tsé, considerada una de las civilizaciones agrícolas más antiguas?

- a) Mesopotamia
- b) Civilización del Indo
- c) China
- d) Grecia

17. Grupo social que por sus conocimientos sobre Astronomía, Matemáticas, Medicina y Escritura tuvo gran poder en las civilizaciones agrícolas de la Edad Antigua:

- a) militares
- b) escribas
- c) emperadores
- d) sacerdotes

18. Cultura de Asia Menor dedicada al comercio marítimo, de grandes navegantes e inventores del alfabeto:

- a) Creta
- b) Mesopotamia
- c) Fenicia
- d) Grecia

19. ¿Cuál civilización se asentó en medio del desierto, a orillas de una delgada franja fértil regada por el río Nilo?

- a) China
- b) Mesopotamia
- c) Egipto
- d) India

20. La palabra *Neolítico* significa “piedra nueva” y sirve para describir la técnica de:

- a) piedra tallada
- b) piedra esculpida
- c) piedra pulida
- d) piedra pintada

21. ¿Cómo llamaban los egipcios a sus gobernantes?

- a) Emperadores
- b) Reyes
- c) Faraones
- d) Patesis

Valor de cada reactivo: 1 punto.

Valor total del examen: 20 puntos.

Calificación = Nº de aciertos x 10 / 20

ESCUELA SECUNDARIA INCORPORADA ISRAELITA YAVNE
EXAMEN BIMESTRAL DE HISTORIA (2º PERIODO) PARA PRIMER GRADO

NOMBRE: _____ GRUPO: _____
FECHA: _____

INSTRUCCIONES GENERALES: LEE ATENTAMENTE TODO EL EXAMEN
ANTES DE RESPONDERLO.

I. ELIGE LA OPCION CORRECTA, ANOTÁNDOLA EN LA HOJA DE
RESPUESTAS.

¿Cuáles son los procesos históricos comunes a las Grandes Civilizaciones?

- a) caza, pesca e intercambio comercial
- b) nomadismo, recolección e intercambio comercial
- c) manufactura, comercio exterior y agricultura
- d) comercio, agricultura y ganadería
- e) construcción de edificios y acueductos

1. ¿Qué tipo de gobierno tenían las Civilizaciones Agrícolas

- a) Monarquía
- b) Teocracia
- c) Democracia
- d) Señoríos

2. ¿Qué tipo de religión tenían las Civilizaciones Agrícolas?

- a) Politeísta
- b) Monoteísta
- c) Totémica
- d) Magica

3. ¿Qué asimilaron los griegos de la cultura egipcia?

- a) el culto a los muertos
- b) la arquitectura
- c) conocimientos astronómicos
- d) afición por el comercio
- e) forma de gobierno

4. Los egipcios momificaban a sus muertos por qué.
 - a) No querían dejar de verlos
 - b) Esperaban dejar testimonio de su presencia
 - c) Creían que así entraban a la vida eterna
 - d) Esperaban que algún día resucitaran.

5. . En la antigüedad, los primeros pueblos en formar grandes flotas marítimas fueron los:
 - a) griegos e hindúes
 - b) fenicios, cretenses y egipcios
 - c) arios e hititas
 - d) chinos, griegos e hindúes
 - e) chinos, egeos y arios

6. Fenicia limitaba al norte con:
 - a) el mar Egeo
 - b) el río Pronetes
 - c) las cadenas montañosas de Líbano
 - d) el río Eléutheros
 - e) el Mar Mediterráneo

7. La característica más importante del pueblo fenicio fue:
 - a) su afición por el comercio
 - b) el tallado de los metales
 - c) su desarrollo agrícola
 - d) la construcción de pirámides
 - e) la invención de la imprenta

8. ¿Cuál fue la aportación más importante del pueblo fenicio al mundo:
 - a) El comercio
 - b) El dinero
 - c) El crédito
 - d) El débito

9. ¿Cuál fue el pueblo donde se creó el alfabeto fonético que sirvió para la formación de los alfabetos griego y romano?
 - a) hitita
 - b) fenicio
 - c) romano
 - d) griego
 - e) egipcio

10. ¿Qué territorio era conocido como el Hélade?
- a) Grecia
 - b) Egipto
 - c) China
 - d) India
11. ¿Quién consolidó la democracia en Atenas?
- a) Sófocles
 - b) Aristóteles
 - c) Sócrates
 - d) Aristófanes
 - e) Pericles
12. ¿Qué filósofo griego creó el método mayéutico?
- a) Aristóteles
 - b) Píndaro
 - c) Pericles
 - d) Sócrates
 - e) Platón
13. Durante su imperio, el ideal de Alejandro Magno fue:
- a) crear un imperio en el que varios pueblos unieran sus culturas y creencias
 - b) dominar a los pueblos y obligarlos a tener la cultura macedónica
 - c) que todos hablaran latín y hacer más grande el imperio
 - d) obligar a todos los pueblos a que unieran sus creencias
 - e) dominar a Grecia y a la India
14. ¿Cuál fue la obra cultural más importante que promovió Alejandro Magno?
- a) la fundación de Egipto
 - b) los jardines de Babilonia
 - c) la Venus de Milo
 - d) la biblioteca de Alejandría
 - e) la creación de una lengua universal
15. ¿Qué es la cultura helenística?
- a) la que se refiere a Helena de Troya
 - b) la que difundieron los fenicios
 - c) el contacto de la cultura griega y oriental
 - d) la que se originó en Europa y difundió a oriente
16. ¿En qué época se unificaron los reinos del norte de la India para formar la dinastía Gupta?
- a) en el año 380 a. de C.
 - b) Entre 390 y 400 a de C.
 - c) Entre 200 y 250 a de C.

- d) En el año 500 a de C.
- e) Entre 320 y 330 a de C.

17. ¿Cuál es el estado de felicidad, perfección y sabiduría en el budismo que permite superar el dolor y el sufrimiento?

- a) el nirvana
- b) la oración
- c) la meditación
- d) la paz
- e) el hinduismo

18. El budismo se difundió en _____ gracias a Asoka

- a) India, China y Tíbet
- b) India, Tailandia y Mongolia
- c) China y Corea
- d) Japón, China e Indonesia
- e) China, Japón y Tailandia

19. Fundador del budismo:

- a) Mahoma
- b) Abraham
- c) Gautama Sidharta
- d) Kung fu Tzé
- e) Lakshmana

Valor de cada reactivo: 1 punto.

Valor total del examen: 20 puntos.

Calificación = N° de aciertos x 10 / 20

ESCUELA SECUNDARIA INCORPORADA ISRAELITA YAVNE
EXAMEN BIMESTRAL DE HISTORIA (3º PERIODO) PARA PRIMER
GRADO

NOMBRE: _____ GRUPO: _____

FECHA: _____

INSTRUCCIONES GENERALES: LEE ATENTAMENTE TODO EL EXAMEN
ANTES DE RESPONDERLO.

ELIGE LA OPCION CORRECTA, ANOTÁNDOLA EN LA HOJA DE RESPUESTAS

1. ¿Quiénes podían participar en la vida política en la Atenas del siglo VII?
 - a) Los monarcas.
 - b) Todos tenían derecho.
 - c) Los ricos y terratenientes.
 - d) Los ciudadanos, menos los extranjeros, las mujeres y los esclavos

2. Eran unidades política y socialmente independientes que compartían rasgos comunes y se ubicaron a lo largo de Creta
 - a) Ciudades
 - b) Reinos
 - c) Feudos
 - d) Territorios
 - e) Polis

3. La diferencia principal entre Esparta y Atenas fue :
 - a) Su forma de gobierno
 - b) Su religión
 - c) Su organización social
 - d) Su modo de producción

4. Las matemáticas son resultado de estudios realizados en Grecia por la escuela
 - a) Mayéutica
 - b) Pitagórica
 - c) Platónica
 - d) Sofistas

5. Las bellas artes tuvieron un gran esplendor en Grecia pero la más desarrollada en Grecia como reverencia a los dioses fue:

- a) Música
- b) Literatura
- c) Escultura
- d) Pintura
- e) Teatro

6. Cada cierto tiempo se celebraban juegos en honor de los Dioses al pie del monte

- a) Everest
- b) Etna
- c) Olimpo
- d) Vesubio

7. Las tierras griegas no eran muy fértiles por lo que la base de la economía fue

- a) La caza
- b) La pesca
- c) La navegación
- d) La agricultura
- e) El comercio

8. Se cree que la historia de Troya puede describir algunos trozos de las guerras

- a) Médicas
- b) Púnicas
- c) Ibéricas
- d) Adriáticas

9. El conocimiento estuvo cerrado a una clase social llamada

- a) Nobles
- b) Filósofos
- c) Sofistas
- d) Patricios

10. No todos los griegos alcanzaban la categoría de ciudadanos para ello necesitaban

- a) Ser varones y libres
- b) Ser varones y comerciantes
- c) Ser mujeres y amas de clase
- d) Ser varones y campesinos

11. Nuestro idioma, el español, es una lengua_____, que fue el resultado de la mezcla del_____ con las lenguas regionales de la Roma antigua.

- a) romance I latín
- b) clásica / griego
- c) castellana I hindú
- d) imperial I Provenza

12. Institución jurídica romana que norma la impartición de leyes hasta nuestros días.

- a) La corte
- b) El código
- c) El derecho
- d) La legislación

13. Institución que sobrevivió el transito del esclavismo al feudalismo:

- a) Consulado
- b) Senado
- c) Apella
- d) Iglesia
- e) Tribunal de la plebe

14. Civilización que floreció en una península del continente asiático hacia el 2 000 a.C. Sus ciudades principales fueron Harappa y Mohenjo-Daro.

- a) China
- b) Cretense
- c) Del Indo
- d) Mesopotamia

15. ¿A qué cultura pertenece el siguiente relato?

“En un principio existió el Caos, de él nació Gea (la Tierra), de ella Urano (el Cielo), a quien destronó su hijo Cronos (el Tiempo). Este devoraba a sus hijos para que no lo destronaran. Uno de ellos, Zeus luchó contra él lo destronó y se convirtió en el mayor de los dioses olímpicos”.

- a) Hindú
- b) Griega
- c) Fenicia
- d) Romana

16. La historia romana se divide en tres etapas la primera de ella, cuando se formó se conoce como

- a) Tiranía
- b) Democracia
- c) República
- d) Imperio
- e) Monarquía.

17. El éxito del Imperio Romano se basó en su organización

- a) Militar
- b) Administrativa
- c) Social
- d) Económica

18. La función del Senado en la época de la República era

- a) Legislar
- b) Gobernar el país
- c) Administrar los bienes de Roma
- d) Elegir al Gobernador de Roma
- e) Administrar la justicia en Roma

19. El lugar en donde cualquier ciudadano romano podía entrar y convivir sin preocuparse por la clase social era:

- a) El Mercado
- b) El templo
- c) El senado
- d) Los Baños
- e) El Coliseo

20. Los dioses romanos fueron tomados de _____ y solamente les cambiaban el nombre:

- a) Grecia
- b) Fenicia
- c) Egipto
- d) India
- e) Creta

Valor de cada reactivo: 1 punto.

Valor total del examen: 20 puntos.

Calificación = N° de aciertos x 10 / 20

ESCUELA SECUNDARIA INCORPORADA ISRAELITA YAVNE

EXAMEN BIMESTRAL DE HISTORIA (4° PERIODO) PARA PRIMER GRADO

NOMBRE: _____

GRUPO: _____

FECHA: _____

INSTRUCCIONES GENERALES: LEE ATENTAMENTE TODO EL EXAMEN ANTES DE RESPONDERLO.

I. ELIGE LA OPCION CORRECTA, ANOTÁNDOLA EN LA HOJA DE RESPUESTAS.

1. Libro de la Biblia en la que se habla del origen del hombre y la creación del universo
 - a) Éxodo
 - b) Reyes
 - c) Génesis
 - d) Deuteronomio
 - e) Levítico

2. Ancianos que por su sabiduría y fe en D'os fueron elegidos para guiar al pueblo hebreo:
 - a) Reyes
 - b) Militares
 - c) Patriarcas
 - d) Sacerdotes
 - e) Doctores de la Ley

3. Periodo en el cuál se establece el pueblo de Israel en Jerusalém y se establecen la mayoría de sus instituciones
 - a) Éxodo
 - b) Primer Templo
 - c) Segundo Templo
 - d) Diáspora

4. Patriarca que establece la alianza entre D'os y el hombre
- a) Abraham
 - b) Moisés
 - c) Jacobo
 - d) Isaac
 - e) Ismael
5. Libro de la Biblia que habla de la caída del Imperio Macedónico en Israel y que solamente aparece en la Biblia Católica.
- a) Tesalonicenses
 - b) Éxodo
 - c) Macabeos
 - d) Génesis
 - e) Job
6. Conjunto de libros bíblicos no contemplados en la tradición judía pero que son considerados por las religiones cristianas como libros sagrados:
- a) Antiguo Testamento
 - b) Salmos
 - c) Reyes
 - d) Nuevo Testamento
 - e) Apocalipsis
7. Libro bíblico que para las religiones cristianas habla de la revelación del fin del mundo:
- a) Antiguo Testamento
 - b) Salmos
 - c) Reyes
 - d) Nuevo Testamento
 - e) Apocalipsis
8. Profeta que en tiempos del segundo templo hablaba de arrepentimiento y decía que el mesías estaba por llegar
- a) Zacarías
 - b) Elías
 - c) Jacob
 - d) Juan

9. Rey del que la tradición judía y la tradición cristiana dicen que mandó matar niños para no perder el trono

- a) Herodes Antipas
- b) Herodes el Grande
- c) Salomón
- d) David

10. Evento en el que los cristianos basan la creencia de que Jesús de Nazaret fue el mesías:

- a) Resurrección
- b) Renacimiento
- c) Reencarnación
- d) Crucifixión
- e) Asunción

11. Fiesta cristiana que coincide con la fiesta de los días o Shavuot, en la que los cristianos creen que recibieron iluminación divina

- a) Navidad
- b) Semana Santa
- c) Pentecostés
- d) Sábado de Gloria

12. Día de la semana sagrado para el cristianismo:

- a) Sábado
- b) Viernes
- c) Domingo
- d) Lunes

13. ¿Cuáles hechos corresponden al judaísmo y cuáles al cristianismo?

Religiones

1. Judaísmo

2. Cristianismo

Hechos

a Constantino permitió su libre culto.

b Considera que llegó el Mesías prometido.

c Su Ley fundamental la recibió en el Sinaí.

d Considera que su Dios intervino para que los hebreos salieran de Egipto.

A) 1 ab, 2cd

B) 1 ac, 2bd

C) 1 cb, 2ad

D) 1 cd, 2ab

14. Relaciona los pueblos bárbaros con el país donde se asentaron principalmente

PUEBLOS

1 Visigodos a) Bretaña

2 Vándalos b) España

3 Anglos y Sajones c) Italia

4 Francos d) Galias

PAISES

a) 1c;2a;3d;4b

b) 1a;2b;3c;4d

c) 1b;2c;3a;4d

d) 1c;2b;3a;4d

e) 1a;2d;3b;4c

15. Qué otro nombre recibió el Imperio Romano de Oriente?

a) Imperio germánico

b) Imperio bizantino

c) Imperio otomano

d) Imperio carolingio

e) Imperio árabe

16. En su mayoría fueron utilizados como vías de comunicación en la antigüedad

- a) Caminos y puentes
- b) Montañas y valles
- c) Los ríos y mares

17. En un principio se ubicaron entre los pueblos que estaban ubicados en las costas:

- a) Centros turísticos
- b) Centros ceremoniales
- c) Rutas comerciales
- d) Rutas marítimas

18. Institución jurídica romana que norma la impartición de leyes hasta nuestros días.

- a) La corte
- b) El código
- c) El derecho
- d) La legislación

19. El cristianismo se extendió en el Imperio Romano entre los siglos

- a) I y III
- b) III y IV
- c) II y IV
- d) V y VI

20. El Imperio romano entró en crisis debido a:

- a) Su gran extensión
- b) La gran corrupción en su gobierno
- c) Problemas económicos
- d) Falta de esclavos.

Valor de cada reactivo: 1 punto.

Valor total del examen: 20 puntos.

Calificación = N° de aciertos x 10 / 20

ESCUELA SECUNDARIA INCORPORADA ISRAELITA YAVNE
EXAMEN BIMESTRAL DE HISTORIA (5 PERIODO) PARA PRIMER GRADO

NOMBRE: _____

GRUPO: _____

FECHA: _____

INSTRUCCIONES GENERALES: LEE ATENTAMENTE TODO EL EXAMEN
ANTES DE RESPONDERLO.

I. ELIGE LA OPCION CORRECTA, ANOTÁNDOLA EN LA HOJA DE
RESPUESTAS.

1. El hombre, desde que apareció sobre el planeta ha ido cambiando físicamente de
manera muy lenta, un ejemplo de ello fue el desarrollo de su cerebro. A este
cambio gradual se le llama...

- a) creación
- b) evolución
- c) involución
- d) modificación

2. Hace aproximadamente diez mil años, varios grupos humanos ocuparon regiones
fértiles, esto les permitió practicar la agricultura por lo que su vida se volvió:

- a) errante
- b) nómada
- c) guerrera
- d) sedentaria

3. ¿Qué fuentes son relevantes para el estudio de la prehistoria ?

- 1 los restos humanos que se han conservado**
- 2 los testimonios escritos**
- 3 los utensilios o artefactos**
- 4 las tumbas o habitaciones humanas**
- 5 las pinturas realizadas en cuevas**

- a) 2, 3, 4
- b) 1, 3, 5
- c) 3, 4, 5
- d) 1, 2, 5

4. . Relaciona las culturas de la antigüedad con los ríos donde se asentaron:

culturas **ríos**

1	Mesopotámica	a	Ganges
2	India	b	Amarillo
3	Hebrea	c	Tigris
4	China	d	Jordán

- a) 1c; 2a; 3d; 4b
- b) 1b; 2d; 3a; 4c
- c) 1d; 2c; 3a; 4b
- d) 1c; 2a; 3b; 4d

5. Las siguientes características políticas eran comunes en las sociedades agrícolas de la antigüedad:

- 1 democráticas**
- 2 teocráticas**
- 3 despóticas**
- 4 republicanas**
- 5 parlamentarias**

- a) 1, 5
- b) 3, 5
- c) 2, 3
- d) 2, 4

6. Fenicia limitaba al norte con:

- a) el mar Egeo
- b) el río Pronetes
- c) las cadenas montañosas de Líbano
- d) el río Eléutheros
- e) el Mar Mediterráneo

7. La característica más importante del pueblo fenicio fue:

- a) su afición por el comercio
- b) el tallado de los metales
- c) su desarrollo agrícola
- d) la construcción de pirámides
- e) la invención de la imprenta

8. ¿Cuál fue la aportación más importante del pueblo fenicio al mundo:
- e) El comercio
 - a) El dinero
 - b) El crédito
 - c) El débito
9. ¿Cuál fue el pueblo donde se creó el alfabeto fonético que sirvió para la formación de los alfabetos griego y romano?
- a) hitita
 - b) fenicio
 - c) romano
 - d) griego
 - e) egipcio
10. ¿Qué territorio era conocido como el Hélade?
- e) Grecia
 - f) Egipto
 - g) China
 - h) India
11. ¿Quién consolidó la democracia en Atenas?
- a) Sófocles
 - b) Aristóteles
 - c) Sócrates
 - d) Aristófanes
 - e) Pericles
12. . ¿Qué filósofo griego creó el método mayéutico?
- a) Aristóteles
 - b) Píndaro
 - c) Pericles
 - d) Sócrates
 - e) Platón

13. Durante su imperio, el ideal de Alejandro Magno fue:

- a) crear un imperio en el que varios pueblos unieran sus culturas y creencias
- b) dominar a los pueblos y obligarlos a tener la cultura macedónica
- c) que todos hablaran latín y hacer más grande el imperio
- d) obligar a todos los pueblos a que unieran sus creencias
- e) dominar a Grecia y a la India

14. ¿Cuál fue la obra cultural más importante que promovió Alejandro Magno?

- a) la fundación de Egipto
- b) los jardines de Babilonia
- c) la Venus de Milo
- d) la biblioteca de Alejandría
- e) la creación de una lengua universal

15. ¿Qué es la cultura helenística?

- a) la que se refiere a Helena de Troya
- b) la que difundieron los fenicios
- c) el contacto de la cultura griega y oriental
- d) la que se originó en Europa y difundió a oriente

16. ¿A qué cultura pertenece el siguiente relato?

“En un principio existió el Caos, de él nació Gea (la Tierra), de ella Urano (el Cielo), a quien destronó su hijo Cronos (el Tiempo). Este devoraba a sus hijos para que no lo destronaran. Uno de ellos, Zeus luchó contra él lo destronó y se convirtió en el mayor de los dioses olímpicos”.

- a) Hindú
- b) Griega
- c) Fenicia
- d) Romana

17. La historia romana se divide en tres etapas la primera de ella, cuando se formo se conoce como

- a) Tiranía
- b) Democracia
- c) República
- d) Imperio
- e) Monarquía.

18. El éxito del Imperio Romano se baso en su organización

- a) Militar
- b) Administrativa
- c) Social
- d) Económica

19. La función del Senado en la época de la República era

- a) Legislar
- b) Gobernar el país
- c) Administrar los bienes de Roma
- d) Elegir al Gobernador de Roma
- e) Administrar la justicia en Roma

20. El lugar en donde cualquier ciudadano romano podía entrar y convivir sin preocuparse por la clase social era:

- a) El Mercado
- b) El templo
- c) El senado
- d) Los Baños
- e) El Coliseo

21. Los dioses romanos fueron tomados de _____ y solamente les cambiaban el nombre:

- a) Grecia
- b) Fenicia
- c) Egipto
- d) India
- e) Creta

22. Relaciona los pueblos bárbaros con el país donde se asentaron principalmente

PUEBLOS	PAISES
1 Visigodos	a) Bretaña
2 Vándalos	b) España
3 Anglos y Sajones	c) Italia
4 Francos	d) Galias

- a) 1c;2a;3d;4b
- b) 1a;2b;3c;4d
- c) 1b;2c;3a;4d
- d) 1c;2b;3a;4d
- e) 1a;2d;3b;4c

23. ¿Qué otro nombre recibió el Imperio Romano de Oriente?

- a) Imperio germánico
- b) Imperio bizantino
- c) Imperio otomano
- d) Imperio carolingio
- e) Imperio árabe

24. En su mayoría fueron utilizados como vías de comunicación en la antigüedad

- a) Caminos y puentes
- b) Montañas y valles
- c) Los ríos y mares

25. En un principio se ubicaron entre los pueblos que estaban ubicados en las costas:

- a) Centros turísticos
- b) Centros ceremoniales
- c) Rutas comerciales
- d) Rutas marítimas

26. Institución jurídica romana que norma la impartición de leyes hasta nuestros días.

- a) La corte
- b) El código
- c) El derecho
- d) La legislación

27. El cristianismo se extendió en el Imperio Romano entre los siglos

- a) I y III
- b) III y IV
- c) II y IV
- d) V y VI

28. El Imperio romano entró en crisis debido a:

- a) Su gran extensión
- b) La gran corrupción en su gobierno
- c) Problemas económicos
- d) Falta de esclavos.

29. El sistema social durante la Edad Media estaba basado en el:

- a) Vasallaje
- b) Esclavismo
- c) Servidumbre
- d) Servilismo

30. La institución más poderosa durante la Edad Media fue:

- a) La Iglesia
- b) El Senado
- c) El parlamento
- d) La Universidad

Valor de cada reactivo: 1 punto.

Valor total del examen: 30 puntos.

Calificación = N° de aciertos x 10 / 30